Dokumentarische Schulforschung



Christoph Bressler

Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung

Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen

forschung klinkhardt

Bressler

Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung

Dokumentarische Schulforschung

Die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung' versammelt gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode. Damit ist das Anliegen verbunden, verschiedene Ansätze und Facetten einer dokumentarisch operierenden Erschließung von Schule bzw. Schulischem sichtbar zu machen und eine Plattform des Austauschs zu bieten, die fortlaufend auch Herausforderungen im Forschungsprozess und Leerstellen im Diskurs sichtbar machen soll.

Christoph Bressler

Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung

Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Für Tina

Dies ist die leicht überarbeitete und gekürzte Fassung der Dissertation, die am 02.02.2022 unter dem Titel „Begegnung auf Augenhöhe? Der habitualisierte Umgang von Lehrpersonen mit der Asymmetrie pädagogischer Beziehungen“ an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen eingereicht und am 05.04.2022 verteidigt wurde. Gutachter:innen: Prof. Dr. Carolin Rotter, Prof. Dr. Uwe Hericks

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2023.kg. Verlag Julius Klinkhardt.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Abbildung Umschlagseite 1: © OlegPhotoR, iStockphotos.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-6006-2 digital doi.org/10.35468/6006

ISBN 978-3-7815-2564-1 print

Zusammenfassung

Eines der zentralen Merkmale der Beziehung von Lehrperson und Lernenden ist ihre vielgestaltige Asymmetrie hinsichtlich Wissen, Können, Erfahrung, Abhängigkeit, Befugnisse etc. Die ambivalente Bedeutung der asymmetrischen Beziehungsstruktur für die Handlungspraxis von Lehrkräften wird im Forschungsdiskurs und von Lehrkräften und Lehrer:innenbildner:innen gleichermaßen betont: Sie ist eine prägende Rahmenbedingung und teilweise grundlegende Voraussetzung pädagogischer Interaktion, aber auch eine Herausforderung für Lehrkräfte im Umgang mit Lernenden. Theoretische Konzeptualisierungen und empirische Studien, die die asymmetrische Beziehungsstruktur in ihrer Komplexität systematisch ausdifferenzieren und als mehrdimensionales Merkmal der pädagogischen Beziehung untersuchen, liegen bisher jedoch kaum vor. Hier setzt diese rekonstruktive Studie an. Ausgehend von struktur- und systemtheoretischen Überlegungen zu pädagogischer Professionalität und Kommunikation wird eine heuristische Konzeption der Asymmetrie vorgeschlagen, die diese theoretisch fundiert ausdifferenziert und systematisiert und vor deren Hintergrund die Ausgestaltung der Asymmetrie durch Lehrkräfte empirisch untersucht wird. Basierend auf mittels Dokumentarischer Methode ausgewerteten Gruppendiskussionen mit Lehrkräften fragt die Studie nach deren Erfahrungen hinsichtlich der Asymmetrie in der Interaktion mit Lernenden und ihrem Umgang mit der Asymmetrie. Dabei fokussiert sie auf die habituellen Orientierungen, d.h. impliziten, konjunktiven Wissensbestände, der Lehrkräfte, die als modus operandi deren Umgang und Auseinandersetzung mit der Asymmetrie strukturieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrkräfte die Ausgestaltung der Asymmetrie in der Interaktion mit Lernenden als Kokonstruktion erleben, die sie jedoch unterschiedlich wahrnehmen: als Komplementarität oder als Opposition von Lehrkraft und Lernenden in der Asymmetriegestaltung. Ferner setzen die befragten Lehrkräfte die asymmetrische Beziehungsstruktur mit Selbstverständlichkeit handlungspraktisch voraus und nehmen ihre superiore Position gegenüber den Lernenden selbstverständlich in Anspruch. Diese selbstverständliche Inanspruchnahme wird von unterschiedlichen habituellen Orientierungen auf je spezifische Weise geprägt. Zwei kontrastierende Typen von Orientierungen ließen sich rekonstruieren: Orientierungen mit primärem Bezug auf wahrgenommene berufliche Erfordernisse und Orientierungen mit primärem Bezug auf eigene persönliche Bedürfnisse. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass sich die in der Heuristik herausgearbeitete Komplexität und Vielgestaltigkeit der asymmetrischen Beziehungsstruktur nicht in der Auseinandersetzung und dem Umgang der Lehrpersonen mit ihr widerspiegeln, sondern die befragten Lehrkräfte auf einzelne Asymmetriefacetten fokussieren und gleichzeitig die Asymmetrie facettenübergreifend homolog, wie ein zusammenhängendes Ganzes, bearbeiten. Die Ergebnisse werfen sowohl weiterführende Fragen zur Auseinandersetzung und zum Umgang von Lehrpersonen mit der Asymmetrie der pädagogischen Beziehung auf als auch metatheoretische Fragen zur Konzeption habitualisierter Orientierungen, die der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften zugrunde liegen.

Abstract

Arguably one of the most characteristic features of the teacher-student relationship is its multifaceted asymmetry in knowledge, ability, experience, dependency, power, etc. The ambivalent significance of this asymmetry for the teacher-student interaction has been highlighted by educational researchers, teachers, and teacher educators alike. The asymmetrical relationship structure is assumed to be central to the "grammar of schooling" that enables pedagogical interaction in the classroom and sets its parameters. At the same time, it is also considered to pose challenges to teachers in their interaction with students. So far, however, no conceptual account of the asymmetry has been proposed, and few studies have investigated it systematically as a complex, multifaceted feature of the teacher-student relationship. This qualitative study examines the asymmetry from the teachers' perspective. Drawing on structural-theoretical accounts of teacher professionalism and systems-theoretical conceptions of pedagogical communication, it develops a schematic conception of the asymmetry and its complexity that provides a heuristic frame of reference for the empirical study. Using an approach based on Mannheim's and Bohnsack's praxeological sociology of knowledge, the study asks how teachers experience their interaction with students regarding the asymmetry of their relationship and how they deal with and shape the asymmetry when interacting with students. The study focuses on the concept of collective orientations, or habitus, of teachers, i.e., collective, embodied, tacit knowledge that underlies the teachers' actions as implicitly practice-guiding principles.

The findings show that the interviewed teachers perceive the asymmetry as being shaped co-constructively through the interaction of teacher and students, although the interviewed teachers differ in how they experience the process of this co-construction: as antagonism or as congruence in co-construction. Moreover, the teachers take for granted the asymmetry of the relationship and their position as superior in knowledge, ability, and experience as well as power and control. They routinely and as a matter of course rely on this position when interacting with students. However, different collective orientations underlie this reliance on the asymmetry. Two contrasting types of orientations have been reconstructed: orientations primarily centered on the assumed requirements of pedagogical practice and orientations primarily centered on the teachers' self-interest. Furthermore, the complexity of the asymmetrical relationship structure as spelled out by the heuristic-theoretical conception is not reflected in how the teachers experience their interaction with students regarding the asymmetry and how they deal with it. On the one hand, the interviewed teachers focus on selected aspects of the asymmetry. On the other hand, how they deal with the asymmetry is structurally analogous across theoretically distinguishable aspects. These results raise further questions on how teachers experience and deal with the asymmetry as well as more metatheoretical questions regarding the conception of collective orientations underlying teachers' professional practice.

Danksagung

Dieser Band stellt die leicht gekürzte und überarbeitete Fassung meiner Dissertationsschrift *Begegnung auf Augenhöhe? Der habitualisierte Umgang von Lehrpersonen mit der Asymmetrie pädagogischer Beziehungen* dar, die am 02.02.2022 an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen eingereicht und am 05.04.2022 verteidigt wurde. Die Forschungsarbeit und das Verfassen der Dissertation wäre ohne die Unterstützung und Hilfe zahlreicher Personen so nicht möglich gewesen. Ihnen möchte ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen.

An erster Stelle ist hier Carolin Rotter zu nennen. Sie hat die Arbeit als Betreuerin und Erstgutachterin mit viel Engagement begleitet und unterstützt. Mit fachlicher Expertise, Bestärkungen, wertschätzend-kritischen Hinweisen und nicht zuletzt Ermunterungen zu gesundem Pragmatismus hat sie mir immer wieder in vielen intensiven Gesprächen weitergeholfen. Dafür möchte ich mich bei Carolin Rotter ganz herzlich bedanken. Ebenso danke ich Uwe Hericks, der die Arbeit als Zweitgutachter begleitet hat. Von dem intensiven und anregenden Austausch mit ihm habe ich stets profitiert. Seine kritischen, immer wertschätzenden und wohlwollenden Anmerkungen und konstruktiven Anregungen haben mich stets weitergebracht. Dafür möchte ich Uwe Hericks ganz herzlich danken.

Ein großer Dank gilt außerdem allen Lehrkräften, die diese Studie durch ihre Teilnahme unterstützt haben. Mit ihrem Vertrauen und ihrer Bereitschaft, ihre Erfahrungen zu teilen und Einblick in ihre berufliche Handlungspraxis zu geben, haben sie diese Studie erst möglich gemacht. Ich danke ihnen für ihre Zeit und Aufgeschlossenheit.

Dankbar bin ich auch für die unzähligen anregenden Diskussionen, die ich während der Promotionszeit mit Kolleg:innen führen konnte. Der tolle Austausch hat mir wichtige Impulse gegeben, mich immer wieder bereichert und mir große Freude bereitet. Dafür danke ich den Kolleg:innen. Besonders hervorzuheben sind hier zum einen die Mitglieder der Forschungswerkstatt Dokumentarische Methode des Interdisziplinären Zentrums für Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen, mit denen ich nicht nur mein Datenmaterial rekonstruieren konnte, sondern von deren methodischem und methodologischem Verständnis und Auswertungserfahrungen ich viel lernen durfte. Stellvertretend für alle danke ich herzlich Tim Böder, Stephan Drucks, Laura Fölker, Susanne Gottuck, Sarah Henn, Thorsten Hertel, Arianne Kellmer, Anke Liegmann, Sebastian Schinkel und Tina Schrader. Zum anderen danke ich besonders den Kolleg:innen der Workshops zum Lehrer:innenhabitus, mit denen ich viele intensive, spannende Diskussionen führen sowie Ideen und Befunde dieser Arbeit diskutieren durfte und die mir gerade in der Abschlussphase den entscheidenden Schub gegeben haben: Steffen Amling, Elena Bakels, Uwe Hericks, Robert Höll, Rolf-Torsten Kramer, Melissa Major, Dominique Matthes, Hilke Pallesen, Anna Rauschenberg, Carolin Rotter, Julia Sotzek und Doris Wittek danke ich ganz herzlich für den kontinuierlichen, angenehmen und stets äußerst anregenden Austausch.

Ferner geht ein großes Danke an Ralf Schieferdecker für die Gelegenheit, meine Ergebnisse an der Pädagogischen Hochschule Weingarten in der Vortragsreihe „Forschung zu pädagogischer Professionalität“ ausführlich vorstellen und diskutieren zu können. Allen Teilnehmenden, insbesondere den Mitgliedern der Forschungswerkstatt von Ralf Schieferdecker, danke ich sehr für ihre spannenden Rückfragen und Denkanstöße.

Für ihre Unterstützung bei der Aufbereitung der Daten und die Transkription der Gruppendiskussionen danke ich vielmals Lisa Berson, Susanne Böhme, Fabian Franz und Hermann Lotz.
Danken möchte ich auch dem Herausgabeteam der Reihe *Dokumentarische Schulforschung*. Besonders hervorzuheben sind hier Dominique Matthes sowie Hilke Pallesen und Marlene Kowalski. Ferner danke ich dem Verlag Julius Klinkhardt und hier insbesondere Andreas Klinkhardt und Thomas Tilsner für die gute Beratung und Zusammenarbeit im Publikationsprozess. Ein großer Dank für seine sorgfältige und zuverlässige Unterstützung bei der Endredaktion geht zudem an Farhad Akbary.
Abschließend möchte ich drei Menschen aus meinem persönlichen Umfeld besonders danken, die mich durch die herausfordernde Zeit der Promotion begleitet haben und mir eine sehr große Stütze waren. Ich danke ganz herzlich meinen Eltern Eckhard und Wiebke. Während der Promotion wie schon während des Studiums haben sie mich sehr unterstützt und mich in meinem Weg bestärkt. Und schließlich möchte ich meiner Partnerin Tina von ganzem Herzen danken. Sie hat mich auf so vielfältige Weise unterstützt, mir Rückhalt gegeben und Kraft gespendet. Ihr bin ich für so vieles dankbar.

Essen, im Januar 2023
Christoph Bressler

Inhalt

1 Begegnung auf Augenhöhe? – eine Einleitung

> Ich bin der festen Überzeugung, dass die Haltung des Pädagogen das Entscheidende ist. Bin ich auf Augenhöhe mit den Schülern, agiere ich offen und zugewandt mit jedem? (Kraus, 2016, S. 34)

So zitiert Kraus (2016) die Antwort der stellvertretenden Schulleiterin einer Gemeinschaftsschule auf die Frage, wodurch pädagogisches Handeln im Unterricht bestimmt sei. Zwar führt die stellvertretende Schulleiterin noch weitere, im obigen Zitat nicht wiedergegebene Fragen an, die sich eine Lehrperson ihres Erachtens stellen sollte, um zu prüfen, ob sie über die richtige „Haltung" verfügt. An allererster Stelle steht aber die Frage, ob man mit den Lernenden „auf Augenhöhe" sei. Die stellvertretende Schulleiterin formuliert damit eine Anforderung an Lehrer:innenhandeln, die von verschiedenen Seiten immer wieder genannt wird. Neben unterschiedlichen Akteur:innen im öffentlichen, bildungspolitischen Diskurs über Schule artikulieren gerade auch Lehrpersonen selbst sowie Ausbildende in der zweiten und dritten Phase der Lehrer:innenbildung und Lehramtsstudierende häufig diese Anforderung einer ‚Begegnung auf Augenhöhe'.

Beispielsweise begründet Olaf Meurer (2019), Kernseminarleiter an einem Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung, den verbreiteten „Hinweis an eine Referendarin bzw. einen Referendar, sich in Beratungssituationen hinzuhocken, um auf Augenhöhe mit den Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren" (S. 127), wie folgt: Das körperliche Angewöhnen einer buchstäblichen Kommunikation auf Augenhöhe könne mit der Zeit auch die Entwicklung der inneren Haltung begünstigen, „Schülerinnen und Schülern auch im übertragenen Sinn auf Augenhöhe zu begegnen und sie somit wahr- und ernst zu nehmen" (Meurer, 2019, S. 127). Auch der Lehrer:innenfortbildner Reinhold Miller (2017) bringt eine der für ihn zentralen Komponenten einer gelungenen, lernförderlichen Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden auf die Formel einer „Kommunikation auf Augenhöhe" (S. 18).

Ebenso heben Claudia Langer, Matthias Hesse und Julia Müller (2007), Schulleiterin, Lehrer und Lehrerin an einem Gymnasium, die Bedeutung einer „‚Kommunikation auf Augenhöhe'" (S. 20) hervor. Um die bemühe sich ihre Schule u. a. mit der Einführung von „Lehrer-Schüler-Teams" in außerunterrichtlichen Schulbelangen, die auch auf die Beziehung von Lehrperson und Lernenden im Unterricht zurückwirken sollen. Mit dem Etablieren dieser „Lehrer-Schüler-Teams" habe sich ihre Schule auf den „Weg zu einer Symmetrie der Beziehung" gemacht. Die angestrebte Symmetrie bezieht sich u. a. auf eine „Gleichberechtigung" ohne „Autoritätsgefälle" und „Diskurshoheit", aber auch auf eine Reziprozität des Helfens, d. h. darauf, dass im „Lehrer-Schüler-Team" die „Funktion des ‚helfenden Begleiters'" nicht allein der Lehrperson und die korrespondierende Position der Hilfsbedürftigen nicht allein den Lernenden zugewiesen sind (C. Langer et al., 2007, S. 21). Eine solche Symmetrie werde von den „Lehrer-Schüler-Teams" zugleich vorausgesetzt und befördert.

Die Formel von der ‚Begegnung auf Augenhöhe', zu der sich noch zahlreiche weitere Beispiele anführen ließen, verweist zunächst erst einmal auf die *asymmetrische Beziehungsstruktur*, die die Beziehung von Lehrperson und Lernenden – im Folgenden: LSB (für „Lehrer:in-Schüler:innen-Beziehung") – kennzeichnet. Darüber hinaus verweist die weite Verbreitung der Formel darauf, wie weit verbreitet es wiederum ist, sich mit dieser asymmetrischen Beziehungsstruktur als bedeutsames Merkmal der LSB auseinanderzusetzen. Gerade auch Lehrkräfte selbst und diejenigen, die im Rahmen der Lehrer:innenbildung diese in ihren Professionali-

sierungsprozessen unterstützen, scheinen sich verstärkt mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur auseinanderzusetzen. Dabei diskutieren sie diese Asymmetrie zwischen Lehrperson und Lernenden als ein von der Lehrkraft zu bearbeitendes Handlungsproblem. Der Umgang mit der Asymmetrie, so wird in der Formel von der ‚Begegnung auf Augenhöhe' deutlich, wird als eine der zentralen Herausforderungen in der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften erachtet. Als angemessener Umgang mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur wird dabei mit der Formel eine Ausgestaltung der Asymmetrie entworfen, die dieser entgegenarbeitet. Die verschiedentlich formulierten Aufforderungen, Lernenden ‚auf Augenhöhe zu begegnen', lassen sich daher als Varianten einer Art *Symmetrisierungsappell* verstehen. Unabhängig von diesem speziellen Lösungsvorschlag ist an dieser Stelle erst einmal jedoch die verbreitete Identifikation des zugehörigen Handlungsproblems festzuhalten: Lehrpersonen sowie Ausbildende in der Lehrer:innenbildung, aber auch andere, die sich an öffentlichen Diskussionen über die Verbesserung von Schule beteiligen, verhandeln die asymmetrische Beziehungsstruktur als ein prägendes Merkmal der LSB und diskutieren deren Ausgestaltung als eine zentrale Herausforderung in der pädagogischen Praxis von Lehrkräften.

Auch im Forschungsdiskurs zu pädagogischer Praxis insgesamt sowie speziell zur professionalisierungsbedürftigen pädagogischen Praxis von Lehrkräften wird auf die asymmetrische Struktur der Beziehung von Lehrperson und Lernenden hingewiesen. Teilweise bleibt es hier bei einem nicht weiter ausgeführten Verweis auf die Asymmetrie in der LSB. Teilweise wird die asymmetrische Beziehungsstruktur aber auch mit einer Liste von Ungleichheitskonstellationen in der LSB illustriert, die meist rhapsodisch und ausschnitthaft gemeint ist und auf unterschiedliche Aspekte der asymmetrischen Beziehungsstruktur fokussiert.
So nennt z. B. Rothland (2013, S. 25f.) die asymmetrische Beziehungsstruktur als einen potenziellen Belastungsfaktor im Lehrberuf und führt aus, Lehrkräften hätten „gegenüber ihrer Klientel bspw. einen erheblichen Wissens- und Erfahrungsvorsprung", Geben und Nehmen seien in der LSB insofern eindeutig zugewiesen, als es die Lehrkräfte seien, „die Inhalte, Kenntnisse etc. anbieten bzw. vermitteln", und in der LSB bestehe ein „erheblicher Altersunterschied". Helsper (2016, S. 112) hebt die „konstitutive Asymmetrie zwischen Lehrer und Schüler" hervor und weist auf die „Wissens- und Fähigkeitsungleichheit" in der LSB sowie auf die „Anordnungs-, Zuweisungs- und Sanktionsmacht" seitens der Lehrkraft hin. Misamer und Thies (2014, S. 53) fokussieren auf solche Aspekte der „asymmetrischen Beziehungsstruktur" wie die „Bewertungsmacht, Belohnungsmacht, Wissensmacht und Zwangsmacht" der Lehrkraft. Luhmann (2002, S. 108) sieht die „wohl auffälligste Eigenart des Interaktionssystems Schulunterricht" in der „asymmetrische[n] Rollenstruktur Lehrer/Schüler, die Autorität, Situationskontrolle und Redezeit massiv zugunsten des Lehrers disbalanciert" (siehe direkt an Luhmann anschließend z. B. auch Martens & Asbrand, 2017; Scheunpflug, 2004). Auch hier ließen sich weitere Beispiele anführen.
Im Forschungsdiskurs wird zudem häufig auf die Bedeutung der asymmetrischen Beziehungsstruktur als grundlegende Voraussetzung für eine pädagogische Beziehung hingewiesen. So bezeichnet etwa Helsper (2016) die Asymmetrie zwischen Lehrperson und Lernenden, wie gerade gesehen, als konstitutiv. Sie ist „dem Agieren pädagogischer Verhältnisse […] eingeschrieben. Ohne Asymmetrie fehlt eine konstitutive Grundlage für pädagogisches Handeln", wie Helsper gemeinsam mit Reh (2012, S. 275) an anderer Stelle formuliert. Nach Schweer (2014, S. 252) ist die LSB strukturell u. a. über den Aspekt der Asymmetrie „definiert". Giesecke (1996, S. 403) sieht die „Möglichkeit des Lernens" gerade im Unterschied zwischen Lehrkraft und Lernenden „fundiert" und formuliert zugespitzt: „Bei vollkommen gleichem Erfahrungs-

stand könnte niemand etwas lernen." Herzog (2002, S. 389) zählt die Asymmetrie in der LSB „zur Intuition von Erziehung und Bildung" und sieht das schlussendliche Ziel pädagogischer Bemühungen in der Aufhebung dieser Asymmetrie (vgl. auch Tenorth, 2010, S. 19).
Die in diesen und ähnlichen Formulierungen anklingende *Konstitutivitätsthese* bedarf mit Sicherheit einer genaueren Diskussion, in der auch zu klären wäre, ob – und gegebenenfalls inwiefern – mit dieser These nur auf einen Ausschnitt der asymmetrischen Beziehungsstruktur fokussiert wird. Eine solche Fokussierung deutet sich zumindest bei einigen der zitierten Autor:innen bereits an. (Ich komme darauf an späterer Stelle zurück, vgl. Abschn. 2.3.2.) Jedoch auch ohne genauere Diskussion verdeutlicht die Konstitutivitätsthese bereits, welch ein zentraler Stellenwert der asymmetrischen Beziehungsstruktur für die LSB und die berufliche Handlungspraxis von Lehrkräften auch im Forschungsdiskurs beigemessen wird.
Ferner liest man auch im Forschungsdiskurs ähnliche Symmetrisierungsappelle wie die, die man u. a. von Lehrpersonen und Akteur:innen in zweiter und dritter Phase der Lehrer:innenbildung regelmäßig hört. So argumentieren z. B. Misamer und Thies (2014) dafür, dass sich Lehrpersonen um eine „aktive Verringerung der asymmetrischen Beziehungsstruktur zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen" (S. 53) bemühen sollten. Eine Verringerung der Asymmetrie sei bedeutsam für die Entwicklung von Eigenverantwortung und Partizipationsfähigkeit seitens der Lernenden sowie insgesamt für die Qualität der LSB. Auch Helsper (2016) weist darauf hin, dass Lern- und Bildungsprozesse immer wieder „kommunikative[r] Symmetrisierungen" bedürfen und Lehrkräfte „von ‚[ihrem] hohen Ross' heruntersteigen und mit den Schülern auf Augenhöhe kommunizieren" müssen (S. 112f.). Dem ersten Anschein nach mögen solche Symmetrisierungsappelle wie auch die z. B. von Lehrkräften formulierten in Spannung zur Konstitutivitätsthese stehen. Helsper (u. a. 2002, 2016) sieht in dem Verhältnis von Symmetrisierungsappell und Konstitutivitätsthese einen Aspekt der antinomischen Grundstruktur, die professionalisierungsbedürftiges pädagogisches Handeln grundsätzlich auszeichne.

Schon diese kursorische, noch sehr oberflächliche Sichtung, wie die asymmetrische Beziehungsstruktur der LSB bisher in verschiedenen Diskursen verhandelt wird, macht deutlich, dass vielfältig auf die Asymmetrie zwischen Lehrkraft und Lernenden als prägendes Merkmal der LSB hingewiesen und der Umgang mit ihr als eine der Herausforderungen in der Berufspraxis von Lehrkräften diskutiert wird. Umso überraschender ist es, dass bisher kaum konzeptionelle Bemühungen vorliegen, die asymmetrische Struktur der pädagogischen Beziehung genauer systematisch auszudifferenzieren und theoretisch fundiert zu bestimmen. Auch empirische Studien, die sich ausdrücklich dem Umgang von Lehrkräften mit der Asymmetrie in der LSB widmen und die asymmetrische Beziehungsstruktur in ihrer Komplexität in den Blick nehmen, liegen bisher eigentlich nicht vor. An diesem Desiderat setzt diese Untersuchung an. In erster Annäherung lässt sich ihr Erkenntnisinteresse daher wie folgt formulieren: *Wie gehen Lehrpersonen in ihrer beruflichen Handlungspraxis mit der asymmetrischen Struktur der Beziehung von Lehrkraft und Lernenden um?*

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in sieben Kapitel. Nach dieser knappen Einleitung nähere ich mich dem Umgang von Lehrkräften mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB in einem ersten Schritt theoretisch-heuristisch (Kap. 2). Wie bemerkt, gibt es bisher keine systematischen Bestimmungsvorschläge zur asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB. Wenn überhaupt genauer ausgeführt wird, was darunter zu verstehen ist, scheint eher nur der Anspruch einer

illustrativen Aufzählung erhoben zu werden. Daher ist in einem ersten Schritt erforderlich, eine Konzeption der Asymmetrie in der LSB zu erarbeiten, die der heuristischen Dimensionierung des Forschungsgegenstands dienen kann. Hierzu entwickle ich ausgehend von verschiedenen theoretischen Perspektiven auf pädagogische Praxis und Lehrberuf eine Konzeption der Asymmetrie in ihrer Bedeutung für die berufliche Handlungspraxis von Lehrkräften. Diese soll die asymmetrische Beziehungsstruktur genauer bestimmen und theoretisch fundiert ausdifferenzieren. Die heuristische Konzeption soll als Hintergrundfolie dienen, vor der sich die Auseinandersetzung der befragten Lehrkräfte mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur betrachten lässt, ohne allerdings die Kategorien der Heuristik bloß von außen an das Datenmaterial herantragen und schlicht subsumtiv auf dieses anzuwenden.
Im nächsten Schritt sichte ich, welche Erkenntnisse sich zum Umgang von Lehrkräften mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur aus bereits vorliegenden Untersuchungen ableiten lassen, und zeige auf, inwiefern sich an bisherige Forschung anschließen lässt. Wie erwähnt, ist die Studienlage ähnlich wie die konzeptioneller Bestimmungsvorschläge. Es liegen kaum Studien vor, deren Forschungsinteresse dezidiert auf die asymmetrische Struktur der LSB und den Umgang von Lehrkräften mit dieser gerichtet ist und die sich systematisch mit der Asymmetrie in ihrer Komplexität befassen. Es gibt jedoch eine Vielzahl von Untersuchungen u. a. aus der Unterrichts- und Lehrer:innenforschung, die sich zwar nicht unbedingt in ihrem Selbstverständnis der Asymmetrie und deren interaktiver Ausgestaltung widmen, die aber dennoch indirekt auch etwas über den Umgang von Lehrkräften mit der Asymmetrie oder einem Ausschnitt von ihr aussagen. Das heißt, die Befunde dieser Untersuchungen lassen sich auch als Ergebnisse zur Ausgestaltung der Asymmetrie lesen. Auch wenn ich mit dieser Arbeit nicht an ein bereits gut abgestecktes Forschungsfeld anschließen kann, liegt doch eine große Bandbreite an Untersuchungen vor, an deren Befunde ich anknüpfen kann. Wie sich an Forschungsbeiträge anschließen lässt, die nicht direkt den Umgang von Lehrkräften mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB zum Gegenstand haben, wie sich meine Untersuchung vor diesem Hintergrund verorten lässt und inwiefern sie eine Ergänzung zu bereits vorliegenden Ergebnissen darstellt, zeige ich in Kap. 3 auf.
Ausgehend von den Ergebnissen der beiden vorangegangenen Kapitel präzisiere ich in Kap. 4 die in diesem einleitenden Kapitel zunächst nur vorläufig formulierte Forschungsfrage und stelle die methodische Anlage der Untersuchung dar. Ich erläutere die metatheoretische Konzeption des Analysegegenstands, die der Untersuchung zugrunde liegt. Zur metatheoretischen Präzisierung und Fundierung dieses Analysegegenstands – habituelle Orientierungen – ziehe ich die praxeologische Wissenssoziologie heran, die ich in ihren Grundzügen darstelle. Ausgehend davon begründe und erläutere ich die zur Datenerhebung und -auswertung gewählten Methoden, das Gruppendiskussionsverfahren und die Dokumentarische Methode. Ferner skizziere ich die Strategie und das Vorgehen bei der Zusammenstellung des der Untersuchung zugrunde liegenden Samples.
Die sich anschließende Darstellung der Analyseergebnisse erfolgt in zwei Schritten. In Kap. 5 stelle ich zunächst die Rekonstruktionsergebnisse auf Fallebene dar. Ich arbeite am Datenmaterial die Erfahrungen der befragten Lehrkräfte mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur in der Interaktion mit Lernenden heraus und rekonstruiere fallbezogen die habituellen Orientierungen, die dem Umgang der Lehrkräfte mit der Asymmetrie und deren Ausgestaltung als handlungsleitende Prinzipien zugrunde liegen. Die Darstellung der fallbezogenen Rekonstruktionsergebnisse bereitet die abschließende Ergebnisdarstellung im folgenden Kapitel vor.

In dem anschließenden Kapitel werden diese auf Fallebene gewonnenen Ergebnisse in einem zweiten Schritt von den Einzelfällen abgelöst und zu einer mehrdimensionalen Typologie verdichtet (Kap. 6). Diese Typologie besteht aus zwei einander überlagernden Typiken, die in jeweils zwei Typen ausdifferenziert sind. Die erste Typik umfasst kontrastierende Typen von Wahrnehmungsmustern, die strukturieren, wie die befragten Lehrkräfte ihre Interaktion mit Lernenden hinsichtlich der Asymmetrie erfahren. Die zweite Typik liegt quer zu dieser ersten. Sie bezieht sich darauf, wie die Lehrkräfte die asymmetrische Beziehungsstruktur in der Interaktion mit Lernenden habitualisiert ausgestalten und mit ihr umgehen. Auch hier lassen sich zwei konträre Typen rekonstruieren. Diese beiden Typen differenzieren das selbstverständliche, prinzipielle Geltendmachen der asymmetrischen Beziehungsstruktur, das sich für alle Fälle rekonstruieren lässt, danach aus, woran die Lehrkräfte orientiert sind, wenn sie die Asymmetrie der LSB in der Interaktion mit Lernenden in Anspruch nehmen.
Im abschließenden Kapitel 7 gehe ich zunächst den sich auf Fallebene andeutenden Zusammenhängen zwischen den beiden rekonstruierten Typiken nach. Anschließend diskutiere ich die Analyseergebnisse noch einmal vor dem Hintergrund der in Kap. 2 entwickelten Heuristik und der in Kap. 3 herausgearbeiteten Erkenntnisse, die sich aus bereits vorliegenden Untersuchungen zum Umgang mit der Asymmetrie ableiten lassen. Dabei zeige ich weiterführende Fragen auf, die sich aus der im Datenmaterial vorfindlichen Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB einerseits und der in der heuristischen Konzeption herausgearbeiteten Komplexität der Asymmetrie andererseits ergeben. Diese weiterführenden Fragen bieten Anschlusspunkte für weitere Untersuchungen und markieren gleichzeitig auch die Grenzen der vorliegenden Untersuchung. Weiterführende Fragen ergeben sich auch dadurch, dass sich überraschende Parallelen zeigen zwischen den in dieser Studie rekonstruierten Typen von habitualisierten Orientierungen zum Umgang mit der Asymmetrie und den habitualisierten Handlungsmustern, die in anderen Untersuchungen bezogen auf andere Praxisdimensionen der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften rekonstruiert werden. Diese Parallelen regen weiterführende Fragen für das Konzept des „Lehrerhabitus“ (z.B. Kramer & Pallesen, 2019b) an, das in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit in der Lehrer:innen- und Professionalisierungsforschung erfahren hat. Abschließend diskutiere ich in einem metatheoretischen Ausblick einige in jüngerer Zeit vorgeschlagene Weiterentwicklungen der praxeologischen Wissenssoziologie. Im Rekonstruktionsprozess hat sich herausgestellt, dass es den empirischen Daten in dieser Untersuchung angemessener und für das formulierte Forschungsinteresse zweckdienlicher ist, in einigen Punkten von den vorgeschlagenen Neujustierungen in der praxeologischen Wissenssoziologie abzuweichen. In dem metatheoretischen Ausblick skizziere ich, auf welche Schwierigkeiten man bei der Analyse des vorliegenden Datenmaterials im Hinblick auf das gewählte Forschungsinteresse stößt, und gehe den Fragen nach, wie sich die vorgeschlagenen Weiterentwicklungen vor dem Hintergrund der für sie angeführten theoretischen Begründungen relativieren und erweitern lassen sowie welche Impulse hierzu das empirische Material der vorliegenden Untersuchung bieten kann.

2 Theoretisch-heuristische Annäherung

Dem Umgang von Lehrpersonen mit der Asymmetrie in der LSB nähere ich mich in einem ersten Zugriff theoretisch-heuristisch. Ausgehend von theoretischen Perspektiven auf pädagogische Praxis und Lehrberuf erarbeite ich eine Konzeption der asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB, die der heuristischen Dimensionierung meines Forschungsgegenstands dient. Die Heuristik sollte erstens verdeutlichen, worin die Asymmetrie der LSB besteht. Das heißt, sie sollte die asymmetrische Beziehungsstruktur genauer bestimmen, indem sie sie inhaltlich ausdifferenziert, die ausdifferenzierten Aspekte systematisiert und so die Komplexität der Asymmetrie herausarbeitet. Die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden ist in vielerlei Hinsicht von Ungleichheiten durchzogen. Wie Herzog (2002) betont, ist jedoch „nicht jede Art von Ungleichheit von Bedeutung [...], sondern nur eine solche, die sich am Kriterium der *Bildung* messen läßt" (S. 389, Hervorhebung im Original). Etwas weiter gefasst, sollte es bei der Erarbeitung der Heuristik darum gehen, solche Ungleichheitskonstellationen zu identifizieren, die in der Interaktion von Lehrperson und Lernenden dadurch Bedeutung entfalten, dass es sich um eine schulisch-pädagogische Interaktion handelt. Ferner ist erforderlich, die Bedeutung von Ungleichheitskonstellationen als *Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden* herauszuarbeiten. Zum Beispiel genügt es nicht, aufzuzeigen, dass in der Interaktion bedeutsam ist, dass die Lehrperson über bestimmte Kompetenzen verfügt. Zentral ist es herauszuarbeiten, dass es sich um einen Kompetenz*vorsprung* gegenüber den Lernenden handelt und diese Ungleichheit *als solche* von Bedeutung für die Interaktion in der LSB ist.

Damit hängt zusammen, dass die Heuristik zweitens die Relevanz der Asymmetrie für die Interaktion in der LSB aufzeigen sollte. Hierzu gehört auch, die mit der Asymmetrie verbundenen Herausforderungen für Lehrpersonen in der interaktiven Ausgestaltung der LSB zu identifizieren und damit die Gestaltbarkeit und Gestaltungsbedürftigkeit der Asymmetrie herauszuarbeiten. Die Heuristik sollte so eine Erklärung anbieten, warum die Asymmetrie mitnichten ein banales Merkmal der LSB darstellt, sondern offenbar zur Auseinandersetzung und Bearbeitung herausfordert, wie sich beispielsweise in den Symmetrisierungsappellen dokumentiert, die gerade unter Lehrpersonen und denjenigen, die ihre Professionalisierungsprozesse im Rahmen der Lehrer:innenbildung unterstützen, verbreitet sind.

Ferner gehört dazu auch, zu erläutern, warum und hinsichtlich welcher der ausdifferenzierten Aspekte der Asymmetrie diese ein konstitutives Merkmal der LSB darstellt, das im Wesen der pädagogischen Beziehung von Lehrperson und Lernenden verankert und damit ein unaufhebbares Merkmal der LSB ist. Das heißt, die Heuristik sollte drittens die These präzisieren, dass Asymmetrie „zur *Intuition* von Erziehung und Bildung gehört" (Herzog, 2002, S. 384, meine Hervorhebung; vgl. z. B. auch Giesecke, 1996; Reichenbach, 2007; Vanderstraeten, 2006). Dies ist auch deswegen stets mit im Blick zu behalten, weil die verbreiteten Symmetrisierungsappelle die Frage aufwerfen, inwieweit eine Symmetrisierung der LSB überhaupt möglich ist.

Über diese drei eng zusammenhängenden Ziele soll die Heuristik den Begriff der asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB analytisch schärfen, wobei ich auf letztgenanntes Ziel nur ausblickhaft in einem Exkurs eingehen kann. Hierzu arbeite ich Ungleichheitskonstellationen zwischen Lehrperson und Lernenden in theoretisch gehaltvollen Beschreibungen der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften heraus und zeige anhand deren Verortung in der Theoriearchitektur ihren Stellenwert gemäß diesen theoretischen Perspektiven auf. Im Folgenden

fokussiere ich dafür zum einen auf strukturtheoretische Vorschläge zur Bestimmung pädagogischer Professionalität (Abschn. 2.1) und zum anderen auf systemtheoretische Beschreibungen von pädagogischer Kommunikation und dem Interaktionssystem Unterricht (Abschn. 2.2). Diese beiden theoretischen Ansätze erweisen sich als besonders instruktiv für die Formulierung einer Heuristik der pädagogischen Asymmetrie und geben wertvolle Hinweise zur Relevanz der Asymmetrie, ihrer inhaltlichen Ausdifferenzierung und zu den mit ihr verbundenen Herausforderungen für die Berufspraxis von Lehrkräften. Denn beide Ansätze fokussieren bei der Betrachtung pädagogischer Praxis in besonderer Weise auf das Verhältnis von Lehrperson und Lernenden.[1] Zum Teil ergänzen sich die beiden Ansätze dabei in den Aspekten der pädagogischen Asymmetrie, die aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Vorannahmen und grundbegrifflichen Weichenstellungen in den Blick kommen; zum Teil bekräftigen sie sich gegenseitig, indem sie die Bedeutung von Aspekten von unterschiedlichen theoretischen Warten aus hervorheben. Die Überlegungen führe ich in Abschn. 2.3 in einem Vorschlag einer heuristischen Konzeption der Asymmetrie in der LSB zusammen.

2.1 Strukturtheoretische Impulse

Strukturtheoretische Vorschläge zur Bestimmung pädagogischer Professionalität wählen als ihren Ausgangspunkt die professionstheoretischen Überlegungen Oevermanns (vgl. für einen Überblick Helsper, 2014). Sie erheben den Anspruch, die berufliche Handlungspraxis von Lehrpersonen anhand der Struktur ihrer Handlungsprobleme zu beschreiben und so die Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrberufs nachzuweisen. Besonderes Augenmerk richten sie dabei auf die „Explikation der allgemeinen, fach- und altersübergreifenden Struktureigenschaften bzw. Strukturlogik und -dynamik der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler" (Oevermann, 2002, S. 20). Dabei gerät – zum Teil explizit, zum Teil implizit – die Asymmetrie dieser Beziehung in den Blick. Anhand einer besonders expliziten Auseinandersetzung mit der Asymmetrie und ihrer Konstitutivität für die LSB lassen sich zwei grundsätzliche Asymmetriedimensionen unterscheiden (Abschn. 2.1.1). Diese Dimensionen können anhand von drei zentralen Thesen der strukturtheoretischen Perspektive auf den Lehrberuf – der Bestimmung pädagogischen Handelns als stellvertretende Krisenlösung (Abschn. 2.1.2), dem Idealentwurf der LSB als Arbeitsbündnis (Abschn. 2.1.3) und der Identifikation widersprüchlicher Beziehungsmodi in der LSB (Abschn. 2.1.4) – ausdifferenziert und inhaltlich präzisiert werden. Aufgrund der strukturtheoretischen Fokussierung auf für die pädagogische Praxis charakteristische Handlungsprobleme ergeben sich anhand der strukturtheoretischen Überlegungen jeweils vor allem auch Hinweise zu Anforderungen an die berufliche Handlungspraxis von Lehrpersonen, die mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur verbunden sind.

2.1.1 Konstitutivität und Mehrdimensionalität der Asymmetrie

In ihrer Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt in Bildungseinrichtungen aus vorrangig strukturtheoretischer Professionsperspektive wenden sich Helsper und Reh (2012) u. a. dem „Stellenwert von Asymmetrie und Macht im pädagogischen Handeln" (S. 275) zu und betonen, Asymmetrie sei *konstitutive Grundlage und damit unverzichtbare Voraussetzung für pädagogische Praxis*.

1 Im Fall des systemtheoretischen Ansatzes ist dies aufgrund seines Fokus auf Kommunikationssysteme und des zugrunde gelegten Verständnisses von diesen nicht unmittelbar einsichtig. Hierauf gehe ich in Abschn. 2.2.1 ein.

> Ohne Asymmetrie fehlt eine konstitutive Grundlage für pädagogisches Handeln: Wenn keine Differenz im Wissen, in spezifischen Fähigkeiten oder Erfahrungsbeständen vorliegt, dann fehlt die Voraussetzung dafür, überhaupt eine „Sache" vermitteln zu können, ganz unabhängig davon, ob die pädagogischen Adressaten sie sich auch tatsächlich aneignen, dieses auch nur wollen oder können […]. Asymmetrie ist konstitutiv für pädagogisches Handeln und die damit einhergehenden mehr oder weniger deutlichen Machtunterschiede stellen […] auch eine Möglichkeit für Veränderungen und für die Entstehung des Neuen in Erfahrungs- und Bildungsprozessen dar. Asymmetrie in pädagogischen Verhältnissen und die aus diesen Unterschieden der „Beherrschung einer Sache" resultierende Macht, [sic] sind nicht aufzuheben. Wenn sie verschwindet, ist ein pädagogisches Verhältnis an ihrem [sic] Ende und wenn sie negiert wird – etwa im Sinne fiktionaler Gleichheitsstilisierungen und doktrinärer Selbstständigkeitsmetaphern – mündet dies in eine fundamentale Verkennung des pädagogischen Geschehens als dessen Leugnung. (Helsper & Reh, 2012, S. 275)

Helsper und Reh räumen der Asymmetrie der Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden damit eine zentrale, konstitutive Bedeutung dafür ein, dass es sich um eine pädagogische Beziehung handelt. Als solche ist sie notwendigerweise asymmetrisch. Bei dieser notwendigen Asymmetrie lassen sich mit Helsper und Reh zwei Dimensionen relevanter Ungleichheitskonstellationen unterscheiden. Zum einen besteht die pädagogische Asymmetrie in „Differenz[en] im Wissen, in spezifischen Fähigkeiten oder Erfahrungsbeständen". Lehrpersonen haben ihren Lernenden in relevanten Hinsichten Wissen und Erfahrungen voraus und verfügen über einen Kompetenzvorsprung. Es sind diese Wissens-, Kompetenz- und Erfahrungsdifferenzen, die laut Helsper und Reh Voraussetzung für pädagogisches Handeln und damit für eine pädagogische Beziehung sind. Der Einfachheit halber können wir hier von der *Wissensdimension* der pädagogischen Asymmetrie sprechen. Besonders offensichtlich ist die Relevanz von Unterschieden in dieser Dimension für die pädagogische Interaktion bei Wissens-, Kompetenz- und Erfahrungsdifferenzen hinsichtlich dessen, was die Lernenden lernen und die Lehrperson vermitteln sollen, also Wissens-, Kompetenz- und Erfahrungsunterschiede, die die unterrichtliche – in der Regel fachliche – Sache betreffen. Genau auf diese Unterschiede scheinen Helsper und Reh im obigen Zitat abzuheben. Im Anschluss an Hericks et al. (2019, S. 602f.) lassen sich zu diesen Unterschieden nicht nur Differenzen in Fachwissen und -kompetenz zählen, sondern auch Differenzen im Wissen über die Spezifität der jeweiligen Fachperspektive sowie ihrer Möglichkeiten und Grenzen der Welterschließung (vgl. auch Bonnet & Hericks, 2013; Hericks, 2015).

Neben den Ungleichheitskonstellationen der Wissensdimension besteht die pädagogische Asymmetrie zum anderen in „mehr oder weniger deutlichen Machtunterschieden" (Helsper & Reh, 2012, S. 275) bzw. in „mehr oder weniger deutliche[n] Machtüberhänge[n] auf Seiten der PädagogInnen" (S. 277): die *Machtdimension* der pädagogischen Asymmetrie. Diese Dimension lässt sich zwar von der Wissensdimension abgrenzen. Sie ist jedoch, so der zentrale Punkt von Helsper und Reh im obigen Zitat, von ihr nicht vollständig unabhängig. Zumindest ein gewisses Machtgefälle in der LSB ist auf die Ungleichheitskonstellationen der Wissensdimension zurückzuführen. Denn bei der Macht der Lehrperson gegenüber den Lernenden, auf die Helsper und Reh hinweisen, handelt es sich um eine „aus diesen Unterschieden der ‚Beherrschung einer Sache' resultierende Macht" (Helsper & Reh, 2012, S. 275). Aus der unterschiedlichen „‚Beherrschung einer Sache'", also aus einer Ungleichheit in der Wissensdimension, resultiert deswegen eine machtvollere Position der Lehrperson, weil diese über Erfahrungen, Wissen oder Kompetenzen verfügt, die die Lernenden nicht besitzen, aber benötigen und deswegen auf die Lehrperson als kompetentere Andere angewiesen sind (vgl. auch Helsper, 2002, S. 81). Durch diesen Zusammenhang ist dieses Machtgefälle ebenso wie das angeführte Wissens- und Kom-

petenzgefälle konstitutiv für die LSB. Es lasse sich, so Helsper und Reh, nur um den Preis der Auflösung des Pädagogischen einebnen.
Wie Helsper und Reh (2012) ebenfalls herausstellen, lässt die Konstitutivität der Asymmetrie (in den erwähnten Hinsichten) offen, wie Lehrkräfte mit der Asymmetrie in der Interaktion mit Lernenden umgehen. Beispielsweise könne die Asymmetrie „charismatisch zelebriert und überhöht werden, in Verbindung mit Ritualen überlegener Souveränität", oder entgegengesetzt dazu könnten „weitgehend negierte, nivellierte oder maskierte Formen" der Asymmetriegestaltung gewählt werden (S. 275f.). Die Asymmetrie der LSB ist in diesem Sinne gestaltbar. Inwiefern sie aus Perspektive einer strukturtheoretischen Professionstheorie auch gestaltungsbedürftig ist und welche Herausforderungen aus dieser Perspektive dabei mit ihr verbunden sind, lässt sich anhand der strukturtheoretischen Bestimmung professioneller pädagogischer Praxis als stellvertretende Krisenlösung und der strukturtheoretischen Charakterisierung der pädagogischen Beziehung herausarbeiten. Dabei wird auch deutlich, wie die Wissens- und die Machtdimension der Asymmetrie weiter ausdifferenziert werden können. Die auf die unterrichtliche Sache bezogenen Wissens- und Kompetenzdifferenzen sind vor dem Hintergrund dieser zentralen strukturtheoretischen Thesen um weitere für die LSB relevante Ungleichheitskonstellationen in der Wissensdimension zu ergänzen, die ebenfalls jeweils mit korrespondierenden Ungleichheitskonstellationen in der Machtdimension im Sinne von ‚aus Unterschieden in der Beherrschung einer Sache' resultierenden Machtgefällen einhergehen und sich zum Teil gleichermaßen als konstitutiv für die LSB erweisen.

2.1.2 Professionelle pädagogische Praxis als stellvertretende Krisenlösung

Oevermann entfaltet seine Überlegungen zur pädagogischen Professionalität als eine allgemeine Theorie der Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalität beruflicher Praxen, die er dann auf pädagogische Berufe – vorwiegend den Lehrberuf und die Soziale Arbeit – anwendet und für diese spezifiziert (Oevermann, 1996, 2002, 2006, 2008, 2013).
Grundsätzlich macht sich die Professionalisierungsbedürftigkeit einer beruflichen Praxis laut Oevermann daran fest, dass ihr zentrales Handlungsproblem und ihre Kernaufgabe darin besteht, „stellvertretend für Laien, d. h. für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen zu bewältigen" (Oevermann, 2002, S. 23). Diese stellvertretende Krisenbewältigung zielt auf die (Wieder-)Herstellung von autonomer Handlungsfähigkeit im Allgemeinen und fokussiert im Besonderen die Bereiche der somato-psycho-sozialen Integrität oder der Gerechtigkeit.[2] Gerät eine Lebenspraxis in diesen Bereichen in eine Krise, die sie mit ihren „naturwüchsigen Bordmitteln" nicht zu lösen vermag, sodass ihre lebenspraktische Autonomie eingeschränkt ist, ist sie auf eine „wissenschaftlich legitimierte Expertise" angewiesen, an die sie die Deutung und Bearbeitung der Krise delegieren kann (Oevermann, 2002, S. 25). Aufgrund des stellvertretenden Handelns in der Krisenbearbeitung sind Professionelle mit einem erhöhten Begründungsanspruch an ihr Handeln konfrontiert, der sich nur durch eine Fundierung des Handelns in wissenschaftlich gesichertem Wissen einlösen lässt (Oevermann, 1996, S. 124). Herausfordernd ist dabei erstens, dass zur konkreten Krise nicht immer eine wissenschaftlich gesicherte Wissensgrundlage vorliegt, Professionelle aber dennoch eine Lösung finden müssen. Zweitens lässt sich eine solche Grundlage auch dort, wo sie vorliegt, nicht standardisiert anwenden (‚ingenieuriale Wissensanwendung'). Denn zu bewältigen sind genuine Krisen von Lebenspraxen und diese bestehen gerade im Scheitern von Routinen und bewährten Schemata. Dieses Scheitern

2 Zusätzlich zu diesen beiden Foki professionellen Handelns, die Oevermann „Therapie" und „Rechtspflege" nennt, identifiziert Oevermann als dritten Fokus die wissenschaftliche Prüfung von Geltungsfragen. Dieser Fokus stellt nach Oevermann (1996, S. 88–95) die Grundlage für die anderen beiden dar.

führt zu nichtstandardisierten Problemlagen und diese wiederum verfügen über keine standardisierbaren Lösungen (Oevermann, 2002, S. 25). Es bedarf einer ‚interventionspraktischen Wissensanwendung', d. h. der rekonstruktiven Erschließung der einzelfallspezifischen Krise, auf deren Grundlage erst Lösungen in Vermittlung mit der wissenschaftlichen Expertise entwickelt werden können, die dann fallspezifisch rekontextualisiert werden müssen (Oevermann, 2002, S. 30). Allerdings, so hebt Oevermann (2008, S. 58) hervor, setzt die interventionspraktische Wissensanwendung die ingenieuriale stets voraus, sodass Professionelle ihre wissenschaftliche Expertise zwar auch, aber eben nicht nur ingenieurial anwenden müssen.

Gemäß diesem allgemeinen Bestimmungsvorschlag von Professionalisierungsbedürftigkeit ergibt sich die allgemeine Asymmetrie der Beziehung von Professionellen und Klient:innen zwangsläufig aus dem definierenden Handlungsproblem einer professionalisierungsbedürftigen Berufspraxis, der stellvertretenden Krisenbewältigung. Die Asymmetrie stellt die zentrale Grundlage für das Zustandekommen einer professionalisierungsbedürftigen Praxis dar. Die Klient:innen sind für die Bewältigung ihrer Krise auf eine wissenschaftliche Expertise angewiesen, über die sie jedoch nicht verfügen, da diese über ihre „naturwüchsigen Bordmittel" hinausgeht. Erst dadurch wird eine Delegation der Krisenlösung an Dritte notwendig, die den Klient:innen die erforderliche wissenschaftliche Expertise voraushaben und diese angemessen, d. h. interventionspraktisch, anzuwenden in der Lage sind. Konstitutive Grundlage einer professionalisierungsbedürftigen Praxis qua stellvertretender Krisenbewältigung ist also eine Angewiesenheit der Klient:innen auf die Professionellen als in relevanter Hinsicht kompetentere Andere und mithin eine Asymmetrie der Professionellen-Klient:innen-Beziehung. Diese lässt sich erneut in einen Wissens- und Kompetenzvorsprung der Professionellen und ein damit zusammenhängendes Machtgefälle im Sinne einer asymmetrischen Angewiesenheit ausdifferenzieren.

Zusammengenommen mit den Überlegungen von Helsper und Reh (2012) ergibt sich daraus eine *doppelte Fundierung* der Asymmetrie der LSB im Wesen pädagogischer Praxis von Lehrkräften. Nach Helsper und Reh ist Asymmetrie konstitutiv für die LSB, weil es ohne Wissens- oder Kompetenzunterschiede nichts zu vermitteln gäbe. Nach Oevermanns Überlegungen ist die Asymmetrie zudem darin begründet, dass pädagogische Praxis, wie noch zu zeigen, professionalisierungsbedürftig ist und für jede professionalisierungsbedürftige Praxis eine Asymmetrie der Professionellen-Klient:innen-Beziehung konstitutive Voraussetzung ist. Mit dieser zweiten Fundierung der Asymmetrie stellt sich die Frage, inwiefern pädagogische Praxis professionalisierungsbedürftig ist, d. h., inwiefern sie der stellvertretenden Krisenbewältigung dient. Denn darüber ist genauer zu bestimmen, welche Wissens- und Könnensdifferenzen sich aus der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Praxis ergeben und wie die an Helsper und Reh anschließende Präzisierung der Asymmetrie der LSB zu ergänzen ist.

Laut Oevermann (1996) dient die pädagogische Praxis von Lehrpersonen drei Funktionen. Im Mittelpunkt stehe die „Wissensvermittlung", mit der unmittelbar die Funktion einer „Normenvermittlung" zusammenhänge im Sinne einer „Bildung des mündigen Bürgers in der Befähigung zur selbstverantwortlichen Verfolgung des Eigeninteresses unter der Bedingung der Achtung des anderen in seiner Eigenart und Würde einerseits und der Verpflichtung gegenüber dem Gemeinwohl andererseits" (S. 145). Diese beiden Funktionen bildeten den Kern der pädagogischen Aufgabe von Lehrpersonen. Vor allem der Wissensvermittlung komme der Status eines ‚Primats' zu; pädagogisches Handeln müsse sich „primär in dieser Funktion bewähren" (S. 144). Dennoch habe die pädagogische Praxis von Lehrpersonen neben diesen beiden Funktionen noch eine dritte, die in einer Art therapeutischer Prophylaxe bestehe: Wenn Lehrpersonen mit Lernenden zur Wissens- und Normenvermittlung interagieren, befinden sich diese (mindestens

bis zur Überwindung der Adoleszenzkrise) noch in einer Phase ihrer Entwicklung, in der die Interaktion zur Wissens- und Normenvermittlung weitreichende Folgen für ihre psychosoziale Entwicklung und ihre „spätere personale Integrität" (S. 146) haben kann. Diese potenziell kritischen Nebenwirkungen der Wissens- und Normenvermittlung, die später zu manifesten Krisen führen könnten, zu berücksichtigen und zu vermeiden, darin bestehe die dritte Funktion einer quasi-therapeutischen Prophylaxe, so Oevermann.

Durch welche der drei Funktionen handelt es sich beim pädagogischen Handeln um eine professionalisierungsbedürftige Berufspraxis und welche Wissens- und Kompetenzdifferenzen in der LSB ergeben sich dementsprechend aus der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Praxis? In der 1996er-Fassung seiner Professionstheorie vertritt Oevermann die These, Wissens- und Normenvermittlung seien zwar primäre und sekundäre Funktion pädagogischer Praxis, würden aber keine stellvertretende Krisenlösung darstellen, in der die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Praxis begründet sei.[3] Die Professionalisierungsbedürftigkeit ergebe sich erst aus der dritten Funktion der quasi-therapeutischen Prophylaxe. Verschiedentlich wurde darauf hingewiesen, dass dies unüberzeugend ist. Weder überzeugt es als Bestimmung der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns (Hericks, 2006; Wagner, 1998; Wernet, 2003) noch scheint es gut mit weiteren Thesen vereinbar, die Oevermann in der 1996er-Fassung seiner Professionstheorie zum pädagogischen Handeln oder an anderen Stellen zu Bildungs- und Lernprozessen und zur Entstehung des psychisch Neuen (Oevermann, 1991, 2004a, 2014) vertritt.[4]

Besonders pointiert und gleichzeitig in konstruktiver Weiterentwicklung wendet sich Hericks gegen Oevermanns Verortung der Professionalisierungsbedürftigkeit, da seines Erachtens Lehrkräfte die „Anregung und Begleitung von Bildungsprozessen der Schülerinnen und Schüler zum zentralen Bezugspunkt" (Hericks, 2015, S. 6) ihres beruflichen Handelns zu machen haben und dessen Professionalisiertheit sich genau daran bemisst:

> Ich gehe von der These aus, dass die *Vermittlungstätigkeit* den Quellpunkt der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerhandelns darstellt. Die Vermittlungstätigkeit als solche, und nicht erst die damit einhergehende [...] therapeutische Funktion, bedarf der professionellen Gestaltung, wenn Bildung und Entwicklung das Ziel von Schule sein sollen. (Hericks, 2006, S. 95, Hervorhebung im Original, siehe auch S. 102–104)

Diese Verortung der Professionalisierungsbedürftigkeit und die damit verbundene Neubestimmung der in pädagogischer Praxis stellvertretend zu bearbeitenden Krise basiert auf einer bildungstheoretischen Schärfung des Oevermann'schen Ansatzes. Hericks weist darauf hin, dass

---

3 „Im Normalfall hat sich das pädagogische Handeln tatsächlich auf diese beiden Funktionen der Wissens- und Normenvermittlung beschränkt. *Und genau in dieser Beschränkung wird auch eine Professionalisierungsbedürftigkeit noch nicht thematisch*" (Oevermann, 1996, S. 145, meine Hervorhebung, siehe auch S. 150).

4 Beispielsweise erfordere pädagogische Praxis aufgrund ihrer Professionalisierungsbedürftigkeit, so Oevermann, ein sogenanntes Arbeitsbündnis, das nur auf dem Wissensdrang der Lernenden zu gründen sei (siehe genauer Abschn. 2.1.3) – also auf einer Offenheit der Lernenden für die *Wissensvermittlung*. Außerdem vertritt Oevermann, dass die Vermittlungsfunktion pädagogischer Praxis an der Stelle einsetzt, an der diese „durch die naturwüchsige Sozialisation in der Familie und im naturwüchsigen Herkunftsmilieu durch die Mechanismen des impliziten Vorbildlernens nicht mehr hinreichend gewährleistet wird, so daß die Gesellschaft für ihre eigene Reproduktion Instanzen der expliziten Vermittlung durch methodische Unterweisung bereitstellen muß" (Oevermann, 1996, S. 143). Das heißt, dass laut Oevermann solche Problemlagen an die pädagogische Praxis zur stellvertretenden Bearbeitung delegiert werden, die eine Expertise in „methodische[r] Unterweisung" erfordern und die Lernenden und ihre Familien daher überfordern. Diese Problemlagen sind aus Perspektive von Oevermanns sozialisationstheoretischen Überlegungen als Prozesse der Entstehung des psychisch Neuen krisenhaft. Ihre stellvertretende Bearbeitung lässt sich folglich als stellvertretende Krisenlösung begreifen (vgl. zu Kritik in dieser Stoßrichtung auch Dietrich, 2014).

„*Bildungsprozesse* als biografische Krisenmomente konzeptualisiert werden" können (Hericks, 2015, S. 9, Hervorhebung im Original) und es diese Krisenmomente sind, die Lehrpersonen stellvertretend bearbeiten. Im Anschluss an bildungstheoretische Überlegungen von Marotzki (1990) und Koller (2005, 2012) sowie an Oevermanns (1991) Überlegungen zur Entstehung des psychisch Neuen in der Dualität von Krise und Routine arbeitet Hericks heraus, dass durch lehrer:innenseitig angestoßene Lern- und Bildungsprozesse vorhandene Routinen, Denk- und Sichtweisen der Lernenden sowie deren Welt- und Selbstverhältnisse brüchig und in ihrer Gewissheit erschüttert werden und in diesem Sinn in eine Krise geraten. Erst durch die Bewältigung dieser Krise kann Neues entstehen (vgl. auch Bonnet & Hericks, 2013; Hericks et al., 2019). Dabei ist ungewiss, ob die Krise adäquat bewältigt werden kann. Lern- und Bildungsprozesse setzen also einerseits krisenhafte Erschütterungen bestehender Routinen, Wissensbestände und Fähigkeiten voraus. Andererseits sind sie in ihrem Ausgang offen und auch insofern krisenhaft. Die berufliche Kernaufgabe von Lehrkräften ist daher die Initiierung und Unterstützung krisenhafter Bildungsprozesse und „bedarf der Professionalisierung und macht den Lehrerberuf zu einer eigenständigen – eben pädagogischen – Profession" (Hericks, 2015, S. 12).[5]

In ähnlicher Weise revidiert Oevermann selbst in neueren Arbeiten (vor allem 2002, 2006) seine frühere Zurückweisung einer Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Praxis aufgrund ihre Vermittlungsfunktionen. Die Fragen, „worin die Krise besteht, die der Schulpädagoge stellvertretend für eine primäre Lebenspraxis bewältigen muss" (Oevermann, 2006, S. 75), und inwiefern „der fraglos primären Funktion der Wissensvermittlung in der pädagogischen Normalsituation [...] ein Krisencharakter" entspricht (Oevermann, 2002, S. 37), beantwortet er in diesen Arbeiten mit einem Verweis auf die Krisenhaftigkeit der humanen Ontogenese als Bildungs- und Individuierungsprozess (Oevermann, 2006, S. 75). Die ontogenetischen Entwicklungskrisen werden zunächst im Rahmen und mithilfe der naturwüchsigen Sozialisationspraxis der Familie bewältigt. Delegiert wird die Krisenbewältigung an Lehrpersonen jedoch bei „Lernleistungen, die aufgrund ihrer Abstraktheit und des sie ausmachenden kulturell-kumulativen Wissensstandes von der durchschnittlichen naturwüchsigen Sozialisationspraxis nicht mehr initiiert und gewährleistet werden können" (Oevermann, 2006, S. 76). Lernende und deren Familien sind mit der Vermittlung und Aneignung der für eine autonome, gesellschaftliche Handlungsfähigkeit erforderlichen Wissensbestände, Normen und Fertigkeiten ab einem gewissen Punkt überfordert, da diese mit der „Notwendigkeit der didaktisch organisierten und strukturierten Vermittlung von Fertigkeiten und Wissen" (Oevermann, 2006, S. 77) verbunden sind. Daher müssen sie diese „an didaktische Experten delegieren" (Oevermann, 2002, S. 37).

Zwar hält Oevermann weiterhin daran fest, dass pädagogische Praxis – mindestens bis zum Abschluss der Pubertät – um die oben skizzierte quasi-therapeutische Prophylaxefunktion nicht herumkommt und dass sie aufgrund dieser professionalisierungsbedürftig ist (Oevermann, 2002, S. 38–47). Aber dies ist nicht der einzige Grund für die Professionalisierungsbedürftigkeit. Hinzu kommt „die der Wissensvermittlungsfunktion und dem Wissenserwerb innewohnende Krisenhaftigkeit" (Oevermann, 2002, S. 47), mit der die Lernenden und deren Familien überfordert sind und deren stellvertretende Bearbeitung daher an Lehrpersonen abgegeben werden muss. Dies ist der prinzipielle, übergreifende Grund für die Professionalisierungsbedürftigkeit. Die stellvertre-

5 In ähnlicher Weise kritisiert Wagner (1998) Oevermanns Begründung der Professionalisierungsbedürftigkeit über die therapeutische Funktion: Die Professionalisierungsbedürftigkeit liege eher darin begründet, dass sich pädagogisches Handeln um das ‚Lernen von Neuem' in der ‚Dialektik von Emergenz und Determination' drehe und dieses eine stellvertretende Krisenbearbeitung erfordere. Therapie sei bloß ein Sonderfall des Lernens von Neuem und damit „nicht mehr Mittelpunkt, sondern lediglich eine Dimension professionellen pädagogischen Handelns" (S. 96).

tende Krisenbearbeitung im Bereich der quasi-therapeutischen Prophylaxe stellt demgegenüber einen zusätzlichen, temporären, weil entwicklungsspezifischen Grund dar, der sich aus dem psychosozialen Entwicklungsstand der Lernenden bis zur Bewältigung der Adoleszenzkrise ergibt.
Die stellvertretende Krisenbewältigung pädagogischer Praxis lässt sich also sowohl im Bereich der quasi-therapeutischen Prophylaxe (bis zu einem gewissen Entwicklungsstadium der Lernenden) als auch im Bereich der Wissens- und Normenvermittlung verorten. Durch diese zwei Aspekte der stellvertretenden Krisenbewältigung, durch die pädagogisches Handeln professionalisierungsbedürftig ist, ergeben sich auch zwei Formen von Ungleichheitskonstellationen in der Wissensdimension, die jeweils eine zentrale Voraussetzung für pädagogisches Handeln als stellvertretendes Krisenlösen darstellen und daher auch die Asymmetrie der Beziehung von Lehrperson und Lernenden entscheidend kennzeichnen. Ich fokussiere hier auf die Ungleichheitskonstellationen, die Voraussetzung für die stellvertretende Krisenbewältigung im Bereich der Vermittlungsfunktion sind, und komme auf die mit der quasi-therapeutischen Prophylaxefunktion zusammenhängenden Ungleichheitskonstellationen in Abschn. 2.1.4 zurück.
Die stellvertretende Krisenlösung durch professionellen Pädagog:innen wird dadurch notwendig, dass die Lernenden und deren Familien mit der Bearbeitung der Lern- und Bildungskrisen in der Vermittlung und Aneignung der für eine autonome, gesellschaftliche Handlungsfähigkeit erforderlichen Wissensbestände, Normen und Fertigkeiten mit ihren „‚Bordmitteln'" (Oevermann, 2002, S. 35) überfordert sind und diese an Dritte delegieren müssen, die ihnen die nötige „wissenschaftlich legitimierte Expertise" (S. 25) für die Bearbeitung dieser Krisen voraushaben. Sie müssen sie an „didaktische Experten" (S. 37) delegieren, die im Gegensatz zu den Lernenden und deren Familien über die erforderliche Expertise zur „didaktisch organisierten und strukturierten Vermittlung von Fertigkeiten und Wissen" (Oevermann, 2006, S. 77) verfügen und diese in der Bearbeitung der Lern- und Bildungskrisen im Aneignungs- und Vermittlungsprozess adäquat, d. h. interventionspraktisch, anzuwenden vermögen.
Aus der strukturtheoretischen Bestimmung pädagogischer Praxis als stellvertretende Krisenlösung ergibt sich damit, dass zusätzlich zur Wissens- und Kompetenzdifferenz, die Helsper und Reh (2012) als konstitutiv für die LSB hervorheben und die sich auf die unterrichtliche Sache bezieht, eine weitere Wissens- und Kompetenzdifferenz von zentraler Bedeutung für die LSB ist. Erst durch die pädagogisch-didaktische Wissens- und Kompetenzdifferenz ist die Grundlage für pädagogisches Handeln als stellvertretend krisenbewältigendes Handeln gegeben. Zudem ergibt sich auch für diese Ungleichheitskonstellation in der Wissensdimension eine korrespondierende Ungleichheitskonstellation in der Machtdimension. Denn die Lernenden (und deren Familien) sind darauf angewiesen, dass die Lehrperson in Fragen der Gestaltung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen kompetenter ist, als sie es selbst sind.[6]
Ein Aspekt des pädagogisch-didaktischen Kompetenzgefälles in der LSB und der Angewiesenheit der Lernenden auf die Lehrkraft als pädagogisch-didaktisch kompetentere Andere ist aus strukturtheoretischer Perspektive besonders hervorzuheben: Da Lernende ihre Aneignungs-

6 Dass pädagogische und didaktische Kompetenzen zentral für die berufliche Handlungspraxis von Lehrpersonen sind, ist klar. Darauf weisen auch Modellierungen von Lehrer:innenkompetenz hin, die allgemein- und fachdidaktisches sowie pädagogisch-psychologisches Wissen zu den zentralen Domänen pädagogischen Professionswissens zählen (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2010a, 2010b; Shulman, 1986). Wie eingangs angemerkt, ist damit aber noch nicht gezeigt, dass und warum für die pädagogische Beziehung von Bedeutung ist, dass die Lehrperson den Lernenden – und, so lässt sich strukturtheoretisch argumentierend ergänzen, deren Familien – mit diesen Kompetenzen etwas *voraushaben*, dass es sich also um *Ungleichheitskonstellationen* handelt, die *als solche* relevant werden. Die strukturtheoretische Beschreibung pädagogischer Praxis als stellvertretende Krisenbewältigung bietet hier eine Erklärung und zeigt die Konstitutivität der Angewiesenheit auf einen derartigen Kompetenzvorsprung der Lehrperson auf.

prozesse, ihre Potenziale, Lernschwierigkeiten und -hindernisse, aber auch ihre Fortschritte nur begrenzt selbst einschätzen können, sind sie auf eine *stellvertretende Deutung* angewiesen. Sie sind darauf angewiesen, dass die Lehrkraft ihre Aneignungsprozesse, Lernschwierigkeiten und -entwicklung besser erschließt und durchdringt, als es ihnen selbst möglich ist. Diese stellvertretende Deutung bezieht Oevermann in seinem mäeutischen Vermittlungsmodell (1996, S. 156–162) vorrangig auf das Erschließen der mitgebrachten Denkgewohnheiten, Überzeugungen und Konzepte. Zu ergänzen wäre allerdings mindestens die stellvertretende Deutung der Aneignungsprozesse in ihrer Krisenhaftigkeit und ihren Fortschritten (vgl. auch die Erweiterung von Oevermanns Konzeption stellvertretender Deutung in der Vermittlungsfunktion von Koring, 1989, S. 98f.).

Die stellvertretende Deutung von Aneignungsprozessen der Lernenden ist auch deswegen von zentraler Bedeutung, weil Lern- und Bildungsprozesse, wie bemerkt, voraussetzen, dass bestehende Routinen, Wissensbestände und Fähigkeiten durch Krisen irritiert werden. Daher ist es an der Lehrkraft, nicht nur stellvertretend Krisen zu lösen, sondern auch „das kognitive Niveau, die erreichten Kompetenzen und Wissensbestände von Schülern immer wieder unter Veränderungsdruck [zu] setzen" (Helsper, 2002, S. 80; vgl. auch Oevermann, 1996, S. 157) und so (potenziell) bildende Krisen überhaupt erst *auszulösen*. Lehrkräfte können die Funktion der stellvertretenden Krisenlösung durch Sachvermittlung und Verstehenshilfe nur übernehmen, so Bonnet und Hericks (2013), „wenn sie zugleich als *Kriseninitiatoren* fungieren" (S. 46, Hervorhebung im Original; vgl. auch Hericks, 2015, S. 12). Das Initiieren von Krisen ist allerdings stets mit dem Risiko verbunden, dass die initiierten Krisen nicht bewältigt werden. Es besteht die Gefahr, dass die Erschütterung bestehender Routinen, Wissensbestände und Fähigkeiten die Lernenden überfordert, sie in ihrer Entwicklung zurückwirft und mit in die Krise geratenen Routinen zurücklässt. Um mit dem Initiieren von Krisen möglichst den Erwerb neuer Kompetenzen und Wissensbestände zu fördern, ist notwendig, Krisen auf systematische, durch didaktische Expertise gestützte Weise auszulösen, dabei die einzelfallspezifischen Ausgangslagen, Lernpotenziale und -schwierigkeiten zu berücksichtigen und den Aneignungsprozess stellvertretend deutend zu begleiten. Lernende können dies selbst nicht leisten. Sie sind auf die Lehrkraft und deren Mehr-Wissen und Mehr-Können in Fragen der Gestaltung von Vermittlungs- und Aneignungsprozesse angewiesen.

Die Ungleichheitskonstellationen hinsichtlich pädagogisch-didaktischer Expertise, die sich aus dem Handlungsproblem der stellvertretenden Krisenbearbeitung ergeben, sind für die Lehrperson mit Herausforderungen verbunden und daher bearbeitungsbedürftig. Auf eine zentrale Herausforderung weist Helsper mit der *Symmetrieantinomie* hin. Zwar ist eine Überlegenheit der Lehrperson in pädagogisch-didaktischer Expertise erforderlich und damit auch ein Machtgefälle unvermeidbar. Jedoch führe, so Helsper, „jeder Versuch, über Macht Problemlösungsmöglichkeiten aufzuzwingen, zum Scheitern" (2002, S. 81) und „sachhaltige Verstehens- und Bildungsprozesse [ließen sich] gerade nicht durch Macht erzwingen" (2016, S. 112). Eine Herausforderung im Umgang mit der Asymmetrie besteht daher in der Vermittlung zweier gegenläufiger Anforderungen. Einerseits ist erforderlich, die Angewiesenheit der Lernenden auf den pädagogisch-didaktischen Kompetenzvorsprung der Lehrperson nicht auszublenden. Andererseits bedürfe es, so Helsper (2004, S. 75), „immer wieder symmetrischer Verhältnisse, um Problemlösungen für Verstehen und Handeln zu entwickeln". Dies lässt sich am besten als eine Vermeidung übermäßiger Dominanz und eine gewisse Zurückhaltung im Geltendmachen des eigenen Kompetenzvorsprungs verstehen.

Eine weitere Herausforderung lässt sich in Anlehnung an die ebenfalls von Helsper identifizierte *Ungewissheitsantinomie* herausarbeiten: Da das pädagogisch-didaktische Wissen und Können, das Lehrkräfte Lernenden und deren Familien voraushaben, die Delegation der Krisenbearbeitung an diese begründet, ist mit dem pädagogisch-didaktischen Wissens- und Könnensvorsprung ein Versprechen – oder zumindest eine gesteigerte Erwartung – von Vermittlungserfolg verknüpft. Dieses Versprechen bricht sich allerdings an der Krisenhaftigkeit von Lern- und Bildungsprozessen. Ob die professionalisierungsbedürftige und damit stets risikobehaftete Intervention gelingt und ob die Lernenden mit Unterstützung der Lehrkraft neue Kompetenzen erwerben und sich neues Wissen aneignen, dafür können „alle Didaktik, Kenntnisse, Fähigkeiten, Methoden, Routinen und Scripts im Handlungsrepertoire von Lehrern [...] keine Sicherheit garantieren" (Helsper, 2002, S. 81). Lehrkräfte scheitern daher immer wieder mit ihrer Gestaltung der Vermittlungs- und Aneignungsprozesse. Solches Scheitern kann Lernende veranlassen, die Position der Lehrkraft als in dieser Hinsicht kompetentere Andere infrage zu stellen und zu erwägen, ob sie ohne die didaktische Unterstützung der Lehrkraft nicht besser lernen. Mit solchen potenziellen Anlässen zur Infragestellung ihrer pädagogisch-didaktischen Überlegenheit müssen Lehrkräfte in der Bearbeitung der Asymmetrie einen Umgang finden.

Neben der Krisenhaftigkeit von Lern- und Bildungsprozessen ist ein weiterer Grund für die strukturelle Ungewissheit, dass pädagogisches Handeln zwar in *stellvertretender* Krisenbearbeitung besteht, Lern- und Bildungsprozesse aber auch eine aktive Mitarbeit der Lernenden erfordern. Daher bedarf es eines *Arbeitsbündnisses* zwischen Lehrkraft und Lernenden. Die strukturtheoretischen Beschreibungen dieses Arbeitsbündnisses als Idealentwurf der LSB helfen, die Herausforderungen im Umgang mit der Asymmetrie – speziell mit den auf die unterrichtliche Sache bezogenen Ungleichheitskonstellationen in Wissens- und Machtdimension – genauer zu konturieren.

2.1.3 Die Beziehung von Lehrperson und Lernenden als Arbeitsbündnis

Wie bemerkt, setzt pädagogische Praxis ein Arbeitsbündnis mit den Lernenden voraus, da ohne deren Zutun Lernen unmöglich ist. Zu diesem spezifisch pädagogischen Grund für ein Arbeitsbündnis kommt noch ein fundamentalerer, allgemein professionstheoretischer, den Oevermann (2002, S. 25f., 2006, S. 73f.) herausstellt: Wenn professionalisierungsbedürftiges Handeln auf stellvertretende Krisenlösung hinausläuft, dann hat das die Konsequenz, dass professionelles Handeln sein eigenes Ziel zu torpedieren droht. Ziel professionellen Handelns ist, allgemein gesprochen, die (Wieder-)Herstellung lebenspraktischer Autonomie, die die Klient:innen an Professionelle delegieren müssen, da sie dazu selbstständig nicht (mehr) in der Lage sind. Sind Professionelle darin erfolgreich, droht, dass die Klient:innen gerade durch die Delegation der Krisenbewältigung nun von den Professionellen abhängig und in ihrer Autonomie beschädigt werden, weil „jede Delegation von Krisenbewältigung in sich einen Autonomieverlust bedeutet" (Oevermann, 2002, S. 26). Dem Problem ließe sich nur begegnen, so Oevermann, wenn die stellvertretende Krisenbewältigung eine Hilfe zur Selbsthilfe – eine *„stellvertretende professionelle Krisenlösungsermöglichung"* (Helsper, 2021, S. 190, Hervorhebung im Original) – darstelle und die Klient:innen mit den unbeschädigten Teilen ihrer Autonomie aktiv einbeziehe. Aus diesem Grund sei ein Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und Klient:innen erforderlich, in dem letztere sich zur Mitarbeit in der Krisenbewältigung verpflichten. Damit das Arbeitsbündnis die noch oder schon vorhandene Autonomie der Klient:innen in der stellvertretenden Krisenlösung schützen kann, ist laut Oevermann

erforderlich, dass die Initiative zum Arbeitsbündnis von den Klient:innen ausgeht. Im Fall professioneller medizinischer Praxis z. B. könne

> ein wirksames Arbeitsbündnis nur auf die Voraussetzung des *Leidensdrucks des Patienten* gegründet sein, was konkret heißt, dass er sich selbständig, aus eigenem Entschluss zu einem Arzt seiner Wahl begeben muss, und komplementär dazu der Arzt nicht wie ein Blumenverkäufer abends durch die Restaurants ziehen, an den Tischen seine Geschäftskarte hinterlegen und den Gästen gar sagen darf: „Ich sehe, Sie haben diese oder jene Krankheitsanzeichen, kommen Sie doch mal in meine Praxis". (Oevermann, 2006, S. 74, Hervorhebung im Original)

Im Fall professioneller pädagogischer Praxis ist gleichermaßen ein Arbeitsbündnis erforderlich, um die bereits entwickelte und sich im Laufe der Schulzeit zunehmend entwickelnde Autonomie der Lernenden nicht zu unterminieren (Oevermann, 1996, S. 142f.). Als Äquivalent zum Leidensdruck der Patient:innen fungieren Oevermann zufolge „die *Neugierde und der Wissensdrang des Kindes*" (1996, S. 153, Hervorhebung im Original). Denn sie bedeuten, „dass die schon autonomen (‚gesunden') Anteile des Schülers offen bekennen, noch nicht alles zu wissen, was man wissen möchte und sollte[,] und korrelativ dazu die Bindung, alles dafür zu tun, diese Wissenslücke zu schließen" (Oevermann, 2002, S. 43f.). Mit diesem Bekennen zu den eigenen Wissenslücken und zur Verpflichtung, an diesen zu arbeiten, ist die Anerkennung des eigenen Status als eines „*Unterweisungsbedürftigen*" (Oevermann, 1996, S. 153, Hervorhebung im Original) verknüpft. Das heißt aber auch, dass Lernende von sich aus die Lehrperson, mit der sie ein pädagogisches Arbeitsbündnis schließen, als Gegenüber ansehen, das sie unterweisen kann, das also über das Wissen und die Kompetenzen verfügt, die sie erwerben möchten oder sollten, und ihnen dies zu vermitteln bereit ist (Oevermann, 2008, S. 66). Ansonsten wäre sinnlos, zur Befriedigung der Neugierde und des Wissensdrangs ein Arbeitsbündnis mit dieser Lehrperson einzugehen. Mit dem Eingehen eines Arbeitsbündnisses, so lässt sich mit Helsper et al. (2005) formulieren, erkennt der Schüler den Lehrer also als kompetenteren Anderen an und „schreibt dem Lehrer in Bezug auf Fähigkeiten und Eigenschaften, die ihn selbst erst zu einem vollwertigen Gesellschaftsmitglied machen können, Überlegenheit zu" (S. 186).

Dieser Argumentation folgend müssen Lernende von den Wissens- und Kompetenzdifferenzen, die Helsper und Reh (2012) als konstitutive Grundlage pädagogischer Praxis herausarbeiten (vgl. Abschn. 2.1.1), und einer daraus resultierenden Angewiesenheit auf die Lehrperson ausgehen. Dies stellt Oevermann zufolge eine zentrale Voraussetzung für die Überführung der LSB in ein pädagogisches Arbeitsbündnis dar. Mit dieser Konzeption des pädagogischen Arbeitsbündnisses legt Oevermann ein Idealmodell vor, dem die LSB seines Erachtens entsprechen müsste, um eine professionalisierte pädagogische Praxis zu ermöglichen. Mit einer wichtigen Modifikation taugt dieser Idealentwurf aber auch als Beschreibung einer zentralen Herausforderung im Umgang mit dem auf den unterrichtlichen Gegenstand bezogenen Wissens- und Kompetenzgefälle sowie dem damit einhergehenden Machtgefälle in der LSB.

Zu modifizieren ist hierfür Oevermanns These, das Arbeitsbündnis sei eine *Vorbedingung* professioneller pädagogischer Praxis und müsse von Lernenden – zwanglos, allein aufgrund ihres Wissensdrangs und ihrer Neugierde – angebahnt werden. Das Anbahnen des Arbeitsbündnisses und die damit vorausgesetzte Anerkennung des Kompetenz- und Wissensvorsprungs der Lehrperson, so lässt sich Oevermann verstehen, gingen der beruflichen Handlungspraxis der Lehrperson voraus, wie auch eine Ärztin nicht um Patient:innen wie eine Rosenverkäuferin um Kund:innen werben dürfe. Ansonsten, so Oevermanns These, würde die Grundlage für eine

professionalisierte pädagogische Handlungspraxis als professionalisierungsbedürftige Berufspraxis unterminiert.[7]

Zwar lässt sich ein pädagogisches Arbeitsbündnis nicht durch Zwang einrichten und die damit verknüpfte Anerkennung des auf die unterrichtliche Sache bezogene Wissens- und Kompetenzgefälles lässt sich nicht verordnen. Beides lässt sich aber auch nicht vollständig aus der pädagogischen Praxis auslagern. Das pädagogische Arbeitsbündnis muss von Lernenden und Lehrperson gemeinsam erarbeitet und interaktiv ausgehandelt werden (Helsper, 2021, S. 154–164). Dazu gehört auch die Arbeit an der Anerkennung der Lehrperson als kompetentere Andere, von der sich etwas Lernenswertes, Nützliches, Neugierde Erregendes lernen lässt. Wissensdrang und Neugierde der Lernenden „sind nicht immer schon da und auch nicht klar", wie Combe (2005, S. 74) betont. Vielmehr sei es Aufgabe der Lehrperson, sie zu entdecken, zu wecken oder auszuweiten und damit, so lässt sich ergänzen, auf ein Arbeitsbündnis hinzuarbeiten.[8] Auch dann, wenn Lernende an den fachlichen Kompetenzen und Wissensbeständen interessiert sind, bleibt die Herausforderung, ein Arbeitsbündnis mit diesen Lernenden zu schließen und von diesen als jemand akzeptiert zu werden, von dessen fachlichem Wissens- und Kompetenzvorsprung man beim Erwerb dieses Wissens und dieser Kompetenzen profitieren kann. Dies ist ein unabschließbarer Prozess, da das Arbeitsbündnis jederzeit auch wieder fraglich werden kann (Helsper, 2002, S. 73f.).

Versteht man also die Erarbeitung und Aufrechterhaltung eines Arbeitsbündnisses als integralen Bestandteil pädagogischer Praxis, ergibt sich eine Herausforderung für Lehrpersonen in der Gestaltung der Beziehung zu den Lernenden, die im Kern den Umgang mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur betrifft. Sie umfasst zwei zusammenhängende Aspekte: erstens die Relevanz der fachlichen Kompetenzen und Wissensbestände, die die Lehrperson den Lernenden voraushat, verständlich zu machen und Neugierde für diese zu wecken und zweitens von den Lernenden als kompetentere Andere akzeptiert zu werden, mithilfe deren fachlichen Wissens- und Kompetenzvorsprungs dieser Neugierde nachgegangen werden kann.

Dieser Anforderung an Lehrpersonen im Umgang mit dem auf die unterrichtliche Sache bezogenen Wissens- und Kompetenzgefälle lässt sich eine zweite Anforderung gegenüberstellen, die der ersten entgegengesetzt ist und sie begrenzt. Diese zweite Anforderung lässt sich auf verschiedene Weisen herausarbeiten. So ließe sich auch hier wie im Fall der pädagogisch-didaktischen Überlegenheit der Lehrkraft auf die *Symmetrieantinomie* (u. a. Helsper, 2002) rekurrieren. Instruktiver ist jedoch, in Ergänzung der strukturtheoretischen Überlegungen Hericks' (2006, 2007) Ausführungen aus berufsbiografischer Perspektive zu den Entwicklungsaufgaben der Vermittlung und Aner-

---

7 Dies ist auch der wesentliche Grund, warum Oevermann in der gesetzlichen Schulpflicht das zentrale Hindernis für eine Professionalisierung der pädagogischen Handlungspraxis sieht (vgl. vor allem Oevermann, 2003, 2004b, 2006). Gegen diese These wurden verschiedentlich Einwände vorgebracht (z. B. Blankertz, 2003; Combe, 2005; Gruschka, 2003), auf Inkonsistenzen in Oevermanns Ausführungen (z. B. Wernet, 2003) und auf empirische Gegenbeispiele von mehr oder minder idealtypischen Arbeitsbündnissen unter Bedingungen der Schulpflicht hingewiesen (z. B. Helsper & Hummrich, 2008). Zudem stützt sich Oevermann auf Argumentationsschritte, die teilweise implizit bleiben, aber mindestens begründungsbedürftig sind, wie eine Übertragung der Argumentationsschritte mutatis mutandis auf andere gesetzliche Ge- oder Verboten deutlich macht.

8 Dass dies gelingen kann, dass daraus eine für Entwicklungs- und Bildungsprozesse produktive Grundlage entstehen und daher die Entwicklung eines Arbeitsbündnisses durchaus als Teil professionalisierter pädagogischer Praxis verstanden werden kann, darauf weisen auch Helsper und Hummrich (2008) unter Rückgriff auf empirische Rekonstruktionen von LSB an Hauptschulen hin. In der untersuchten Schule ist das Verhältnis der Lernenden zu Schule und schulischen Inhalten durch Marginalisierungs- und Stigmatisierungserfahrungen sowie durch von Scheiternserfahrungen geprägte Schulkarrieren belastet. In diesem Kontext gelingt den Lehrkräften, über einen persönlichen, emotional anerkennenden Bezug zu den Lernenden ein tragfähiges Arbeitsbündnis aufzubauen und eine Hinwendung zur unterrichtlichen Sache zu entwickeln.

kennung im Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen hinzuzuziehen. Im Anschluss an diese lässt sich eine doppelte Begründungsfigur für diese zweite Anforderung entwickeln.
Diese Anforderung besteht darin, dass der fachliche Wissens- und Kompetenzvorsprung der Lehrperson und die damit einhergehende Angewiesenheit der Lernenden auf die Lehrperson in ihrer Bedeutung zu begrenzen sind. Dem liegen zwei weitere Anforderungen zugrunde, die sich als „zwei Seiten einer Medaille" (Hericks, 2007, S. 223) begreifen lassen. Erstens erfordert eine bildende Fachvermittlung auch die Reflexion und Vermittlung der *Eigentümlichkeit und Aspekthaftigkeit* der fachlichen Perspektive. Das heißt, sie erfordert, dass die Fachperspektive als ein besonderer, von anderen verschiedener Modus der Welterschließung mit spezifischen Möglichkeiten und Grenzen erfahrbar wird. Zweitens ist erforderlich, Lernenden mit einer Form *praktischer Solidarität* und entsprechender Anerkennung zu begegnen. Damit wird dem Rechnung getragen, dass „[w]eder die Lehrenden noch die Lernenden […] sicher anzugeben [vermögen], welches Wissen und welche Kompetenzen zur Bewältigung des Lebens in Zukunft von Nöten sein werden", und dass diese Ungewissheit für die Lernenden mit „ungleich höheren biographischen Risiken" verbunden ist (Hericks, 2007, S. 214).
Die Haltung einer praktischen Solidarität, die die Ungewissheitsrisiken der Lernenden anerkennt, arbeitet Hericks wie folgt genauer aus: Lernenden praktische Solidarität entgegenzubringen, erfordert, sie

> *im Vollzug des Unterrichts* als solche anzuerkennen, die
> - sich der Auseinandersetzung mit einer für sie zunächst unbekannten Sache und den damit verbundenen Fremdheitszumutungen stellen;
> - dabei eigene, teils originelle und überraschende Anschlüsse an die Sache kreieren;
> - sich der Mühe unterziehen, zu eigenen Bedeutungszuschreibungen und Sinngebungen der Sache zu finden – oder eben genau dies nicht tun, die sachlichen Fremdheitszumutungen also zurückweisen, keine Anschlüsse herstellen, keine tragfähigen Bedeutungszuschreibungen vornehmen (Hericks, 2006, S. 122, Hervorhebung im Original).

Als Ausdruck einer solchen praktischen Solidarität sieht Hericks eine *entwicklungsorientierte Anerkennung* der Lernenden „als *Laien*, die gerade als solche als *fachlich partizipations- und entwicklungsfähig* angesehen werden" (2007, S. 221, Hervorhebung im Original) und „wesentliche Beiträge zu dieser Kommunikation [d. h. der fachlichen Kommunikation] beisteuern können" (2006, S. 129). Dazu muss der Wert der Perspektive der Lernenden in der Auseinandersetzung mit der fachlichen Sache anerkannt und ihr zu Raum und Geltung verholfen werden. Dies ist das Avers der Medaille. Das zugehörige Revers ist, dass damit gleichzeitig die von der Lehrperson repräsentierte Fachperspektive als ein spezifischer Zugang zur Welt mit spezifischen Möglichkeiten und Grenzen der Welterschließung erfahrbar wird. Eine Fachvermittlung, die dies leistet, und eine Anerkennung der Lernenden als solche, die mit ihren eigenen, möglicherweise überraschenden Beiträgen wesentlich zur unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Fachgegenständen beitragen, sind dabei laut Hericks (2007, S. 223) „wechselseitig als Möglichkeitsbedingung anzusehen".
In zweifacher Weise ergibt sich daraus für den Umgang mit der Asymmetrie die Anforderung an Lehrkräfte, die auf die fachliche Sache bezogene Wissens- und Kompetenzdifferenz sowie das aus der ‚unterschiedlichen Beherrschung der Sache' resultierende Machtgefälle in ihrer Bedeutung zu relativieren. Zum einen sind Lehrkräfte gefordert, die Bedeutung ihres Vorsprungs in Fachwissen und -kompetenz und die Angewiesenheit der Lernenden auf diesen nicht zu verabsolutieren, sondern vor dem Hintergrund der Fachperspektive als eines spezifischen, auch

begrenzten Modus der Welterschließung einzuordnen. Zum anderen sind sie gefordert, die Lernenden in ihrer Perspektive, ihrem Wissen und Können im Hinblick auf die fachliche Sache zu bestärken und als fachlich partizipationsfähige Laien anzuerkennen, die selbstständig und sachhaltig zur Auseinandersetzung mit den Fachgegenständen beitragen können. Im Umgang mit der fachlichen Wissensasymmetrie müsste für eine bildende Fachvermittlung, so lässt sich mit Hericks (2006, S. 129) zusammenfassen, „die Eigentümlichkeit und der Wert sowohl der Laien- als auch der Fachperspektive" erkennbar werden.
Diese Anforderung steht derjenigen gegenüber, in der Erarbeitung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses an der Anerkennung der Lehrkraft als fachlich kompetentere Andere zu arbeiten, von deren fachlichem Wissens- und Kompetenzvorsprung man beim Erwerb ebendieser Wissensbestände und Kompetenzen profitieren kann. Die beiden Anforderungen im Umgang mit der Asymmetrie begrenzen sich gegenseitig.

2.1.4 Die widersprüchliche Einheit von Diffusität und Spezifität in der LSB

Abschließend wende ich mich der quasi-therapeutischen Prophylaxefunktion zu, die Oevermann zufolge pädagogischer Praxis je nach Entwicklungsstand der Lernenden zusätzlich zur Vermittlungsfunktion inhärent ist und ebenfalls den Charakter einer stellvertretenden Krisenbearbeitung hat (vgl. Abschn. 2.1.2). Die Notwendigkeit dieses zweiten, entwicklungsbedingten Bereichs stellvertretender Krisenbearbeitung verweist auf einen Wissens-, Könnens- und Erfahrungsvorsprung der Lehrperson, der von den bisher diskutierten abzugrenzen ist und sich vor dem Hintergrund der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns im Bereich der quasi-therapeutischen Prophylaxefunktion gleichermaßen als bedeutsamer und bearbeitungsbedürftiger, wenn auch entwicklungsabhängiger Aspekt der asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB erweist.
Wie in Abschn. 2.1.2 erläutert, ist pädagogische Praxis laut Oevermann mindestens bis zur Bewältigung der Adoleszenzkrise auch deswegen professionalisierungsbedürftig, weil die unterrichtliche Interaktion mit den Lernenden aufgrund deren psychosozialen Entwicklungsstands „immer auch folgenreich [...] für die Entwicklung des Schülers als ganzer Person" (Oevermann, 1996, S. 147) sein und später zu manifesten Krisen führen kann. Zurückzuführen ist dies vor allem darauf, dass Kinder und Jugendliche erst im Laufe ihrer Schulzeit Rollenhandlungsfähigkeit entwickeln und in der Schule zunächst als ganze Personen agieren. Präzisieren lässt sich dies mit der Unterscheidung zweier Modi von Sozialbeziehungen, die Oevermann (1996, S. 110, 2002, S. 40) den pattern variables von Parsons (1951) entlehnt. Eine *diffuse Sozialbeziehung* zwischen zwei Individuen zeichnet sich dadurch aus, dass zwischen diesen zunächst erst einmal alles thematisierbar ist. Sie begegnen sich in diesem Sinn als ganze Personen. Wenn eine der beiden Personen etwas als Thema ausschließen möchte, muss sie das rechtfertigen. Im Fall einer *spezifischen Sozialbeziehung* ist es umgekehrt. Hier muss die Person sich rechtfertigen, die etwas zum Thema machen möchte, das außerhalb eines abgesteckten Themenbereichs liegt. Die Individuen begegnen sich daher nicht als ganze Personen, sondern in abgegrenzten Rollen, die den Bereich zulässiger Themen bestimmen.
Kinder erfahren sich bis zu ihrem Eintritt in die Schule ausschließlich in diffusen Sozialbeziehungen, wie Oevermann (1996, S. 146f., 2002, S. 41f.) herausstellt. Erst in der Schule werden sie in einer Rolle adressiert und mit universalistischen Ansprüchen konfrontiert. Schule ist der gesellschaftliche Ort, an dem Kinder Rollenhandlungsfähigkeit erwerben. Dort lernen sie, spezifische, universalistisch-rollenförmige Sozialbeziehungen einzugehen und aufrechtzuerhalten. Aus diesem Grund deuten Kinder das Verhalten von Lehrpersonen zunächst im Modus diffuser Sozialbeziehungen und beziehen es auf sich als ganze Person. Ihrerseits adressieren sie die

Lehrpersonen ebenfalls als ganze Personen, übertragen Beziehungsmodelle, die sie etwa in der Interaktion mit ihren Eltern gelernt haben, auf die LSB und tragen emotionale Anerkennungsbedürfnisse an ihre Beziehung zur Lehrperson heran. Sie können sich in diesem Sinne von der Interaktion mit der Lehrperson nicht distanzieren. Hätten sie bereits Rollenhandlungsfähigkeit entwickelt, „träfe das Lehrerhandeln auf eine Persönlichkeit, die sich selbst schützen und ihre schon vorhandene Integrität selbst wahren kann" (Oevermann, 1996, S. 147f.). So ist das Lehrer:innenhandeln jedoch folgenreich für die Entwicklung der Lernenden als ganze Person. Die LSB bewegt sich daher über einen großen Teil der Schulzeit in einer Ambivalenz von diffuser und spezifischer Sozialbeziehung. Oevermann spricht hier von der „widersprüchliche[n] Einheit von spezifischen und diffusen Beziehungsmomenten" (Oevermann, 2002, S. 43), die die LSB und das pädagogische Arbeitsbündnis als dessen Idealform prägt.

Oevermann weist damit auf eine Komponente der pädagogischen Asymmetrie hin, die deren Wissensdimension zuzuordnen ist und zu den auf die unterrichtliche Sache und auf pädagogisch-didaktische Fragen bezogenen Wissens- und Kompetenzdifferenzen hinzukommt. Sie besteht darin, „daß nur eine ‚Partei' zur Restriktivität der spezifischen Rollenbeziehung grundsätzlich befähigt ist" (Oevermann, 1996, S. 149), dass also die Lehrperson den Lernenden im Allgemeinen einen Entwicklungsvorsprung in gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit voraus hat. Mit diesem Entwicklungsvorsprung geht einher, dass die Lernenden in zweifacher Hinsicht auf die Lehrkraft und deren Fähigkeit angewiesen sind, die Differenz von spezifischem und diffusem Beziehungsmodus besser als sie selbst handhaben zu können. Erstens ist Schule, wie bemerkt, der gesellschaftliche Ort, an dem Heranwachsende lernen, spezifische, universalistisch-rollenförmige Sozialbeziehungen einzugehen und aufrechtzuerhalten. Dafür sind sie darauf angewiesen, dass ihr Gegenüber, die Lehrperson, hierzu in der Lage ist und sie in spezifische Sozialbeziehungen einbezieht. Zweitens sind Lernende entwicklungsbedingt aufgrund ihrer „mangelnden Immunisierungsmöglichkeiten" (Oevermann, 2006, S. 84) darauf angewiesen, dass die Lehrperson in Wahrnehmung der quasi-therapeutischen Prophylaxefunktion zum Schutz der Lernenden die Interaktion mit diesen von ihrer Seite spezifisch begrenzt.[9]

Wie diese Anforderung an die berufliche Handlungspraxis von Lehrpersonen genauer auszubuchstabieren ist, d. h., wie genau Lehrpersonen der asymmetrischen Entwicklung von Rollenhandlungsfähigkeit in der LSB Rechnung tragen sollten, dazu finden sich im Diskurs verschiedene Entwürfe. Wernet (2003, 2005) beispielsweise argumentiert dafür, dass Schule die Lernenden bei der Ausbildung von Rollenhandlungsfähigkeit dadurch unterstützt, dass in ihr die Prinzipien spezifischer Sozialbeziehungen und universalistischer Erwartungen in besonderer Reinheit realisiert sind. Sie konfrontiere die Lernenden mit dem spezifischen Beziehungsmodus in einer „purifizierte[n] Eindeutigkeit" (2003, S. 119f.), die durch ihre Klarheit die Lernenden entlaste. Helsper (1996, 2004) betont demgegenüber, Lehrkräfte könnten für die Begleitung und Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen weder die von den Lernenden eingebrachten diffusen Beziehungsanteile ignorieren noch sich darauf beschränken, diese lediglich wahrzunehmen und die „emotionalen Seiten der Bildungsprozesse" (2004, S. 77) der

9 Ein weiterer Grund für den Bedarf spezifischer Begrenzung der Beziehung zu individuellen Lernenden ist der Auftrag, alle Lernenden gleichermaßen in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen zu unterstützen (vgl. z. B. Helsper, 2004, S. 77; Oevermann, 1996, S. 154). Zudem belastet eine zu starke persönliche, individualisierende Zuwendung zu einzelnen Lernenden das Arbeitsbündnis mit anderen Lernenden sowie das Arbeitsbündnis mit der Klasse als ganzer. Aufgrund der Peerdynamiken in der Klassengemeinschaft kann sie schlussendlich auch das Arbeitsbündnis mit den betreffenden Lernenden belasten. Daher bedarf es einer „Reuniversalisierung" der persönlichen, individualisierenden Beziehung (Helsper & Hummrich, 2008). Diese Anforderungen an die Gestaltung von Arbeitsbündnissen betreffen allerdings nicht den Umgang mit der pädagogischen Asymmetrie.

Lernenden zu erschließen. Es gelte, so Helsper (2004, S. 77), „sowohl emotional-diffuse, partikulare Haltungen als auch distanzierte, spezifische und universalistische Haltungen gegenüber Schülern einzunehmen“ und situativ auszutarieren (vgl. auch Helsper et al., 2001, S. 50f.). Diese gegenläufigen Anforderungen bezeichnet Helsper als Antinomie von Nähe und Distanz.[10]

Unabhängig davon, welchem dieser Entwürfe zuzustimmen ist, sind abschließend zwei Punkte hervorzuheben zum Verhältnis dieser auf Rollenhandlungsfähigkeit bezogenen Asymmetrieaspekte zu den Aspekten, die in den vorausgegangenen Abschnitten diskutiert wurden. Erstens unterschieden sich die auf Rollenhandlungsfähigkeit bezogenen Aspekte von jenen dadurch, dass sie in besonderem Maße von der Entwicklung der Lernenden abhängen. Im Laufe ihrer Schulzeit sind Lernende im Normalfall zunehmend in der Lage, die Differenz spezifischer und diffuser Sozialbeziehungen zu handhaben, sodass sich in dieser Hinsicht der Entwicklungsvorsprung der Lehrkraft und die Angewiesenheit der Lernenden auf diesen deutlich reduzieren. Damit verändern sich auch die Anforderungen an die Lehrkraft bei der Ausgestaltung der LSB und speziell deren asymmetrischer Struktur (Helsper & Hummrich, 2014, S. 40–42).[11]

Zweitens ist hervorzuheben, dass der Entwicklungsunterschied in der Fähigkeit, spezifische Sozialbeziehungen durchzuhalten, und das korrespondierende Machtgefälle zwar von den in den vorangegangenen Abschnitten diskutierten Facetten der Asymmetrie abzugrenzen sind. Ihre Ausgestaltung steht jedoch mit der von jenen in einem Zusammenhang. Darauf machen auch Helsper und Reh (2012) aufmerksam. Je nachdem, wie Diffusität und Spezifität in der LSB austariert werden, verändert sich die Reichweite des Wissensgefälles und des korrespondierenden Machtgefälles, denen in der Interaktion von Lehrperson und Lernenden Bedeutung zugeschrieben wird. Beispielsweise könnten Lernende die Lehrperson zu einem umfassenden Vorbild der Lebensführung überhöhen, dem sie sich als ganze Person zuwenden. Damit entgrenzen sie, was es für sie von der Lehrperson zu lernen gibt, d. h., welche Wissens-, Kompetenz- oder Erfahrungsvorsprünge der Lehrperson – tatsächliche oder bloß zugeschriebene – sie mit Bedeutung versehen und worin sie sich auf diese angewiesen sehen. In diesem Fall wären diese Lernenden besonders darauf angewiesen, dass die Lehrperson die an sie gerichteten Erwartungen spezifisch begrenzt und von ihrer Seite die Asymmetrie ebenfalls spezifisch einschränkt. Beansprucht umgekehrt die Lehrperson den Status eines umfassenden Vorbilds und macht einen weitreichenden Erfahrungs- und Kompetenzvorsprung geltend, diffundiert sie die LSB und missachtet, dass die Lernenden eigentlich darauf angewiesen wären, dass sie die Spezifität der Beziehung aufrechterhält. Je diffuser also Lehrperson oder Lernende die LSB ausgestalten, „um so ‚totaler‘, umfassender und stärker wird Asymmetrie gesetzt“ (Helsper & Reh, 2012, S. 276). Umgekehrt ist davon auszugehen, dass eine starke Betonung der spezifischen Beziehungsanteile auch mit einer starken Begrenzung des Wissens-, Kompetenz- und Erfahrungsvorsprungs der Lehrperson einhergeht, dem eine Relevanz für die Interaktion in der LSB zugeschrieben wird.

2.1.5 Erträge

Wie die vorangegangenen Abschnitte zeigen, erweisen sich strukturtheoretische Überlegungen zur Bestimmung pädagogischer Professionalität als äußerst instruktiv für die Entwicklung einer Heuristik zur Asymmetrie pädagogischer Beziehungen. Sie geben aufschlussreiche Hinweise zur

---

10 Oevermann (1996, 2002) scheint eine ähnliche Auffassung zu vertreten, ist hier aber weniger eindeutig als Helsper.

11 Zwar verringert sich im Laufe der Schulzeit der Lernenden auch der Unterschied hinsichtlich der vermittelten Fachkompetenz und des vermittelten Fachwissens und damit auch die Angewiesenheit der Lernenden auf die Lehrkraft als in diesen Hinsichten kompetentere Andere. In der Regel ist jedoch davon auszugehen, dass diese deutlich weniger abnehmen als die auf Rollenhandlungsfähigkeit bezogenen Aspekte der Asymmetrie. Selbst bei erfolgreicher Vermittlung behält die Lehrkraft einen erheblichen fachlichen Kompetenzvorsprung.

genaueren inhaltlichen Bestimmung und Ausdifferenzierung der asymmetrischen Beziehungsstruktur, zum Stellenwert der ausdifferenzierten Asymmetrieaspekte und ihrer Fundierung im Wesen pädagogischer Praxis als professionalisierungsbedürftige Praxis sowie zu den damit verbundenen Herausforderungen und Anforderungen, mit denen Lehrpersonen in ihrer beruflichen Handlungspraxis konfrontiert sind. Diese Hinweise, die ich im Verlauf der Diskussion der strukturtheoretischen Überlegungen bereits hervorgehoben habe, bündle ich an dieser Stelle noch einmal.

- Bei der Asymmetrie der LSB lassen sich *zwei Dimensionen* unterscheiden. Die eine Dimension umfasst Differenzen in Wissen, Kompetenzen und Erfahrung (kurz: *Wissensdimension*); die andere umfasst Konstellationen asymmetrischer Angewiesenheit, die aus den Differenzen in der Wissensdimension resultieren und Abhängigkeitsverhältnisse oder ‚auf der unterschiedlichen Beherrschung einer Sache basierende' Machtgefälle erzeugen (kurz: *Machtdimension*). Diese Bestimmung der Machtdimension verweist ferner darauf, dass zwar die beiden Dimensionen zu unterscheiden sind, es aber durchaus einen engen Zusammenhang zwischen den aus strukturtheoretischer Perspektive in den Blick geratenden Asymmetriefacetten in Wissens- und Machtdimension gibt. Zudem verdanken die unterschiedlichen Ungleichheitskonstellationen, die sich unter der Wissensdimension gruppieren lassen, ihre Relevanz für die LSB als pädagogische Beziehung der Angewiesenheit der Lernenden auf die Wissens-, Kompetenz- und Erfahrungsvorsprünge der Lehrkraft, die diese Ungleichheitskonstellationen der Wissensdimension hervorbringen.
- Von den Ungleichheitskonstellationen der Wissensdimension, denen aus strukturtheoretischer Perspektive zentrale Bedeutung zukommt, ist zunächst der *Wissens- und Kompetenzvorsprung der Lehrperson bezüglich der unterrichtlichen – in der Regel fachlichen – Sache* zu nennen, also der Wissens- und Kompetenzunterschied hinsichtlich dessen, was im Unterricht vermittelt und angeeignet werden soll. Hierzu ist auch ein Vorsprung im Wissen um die Eigentümlichkeit der Fachperspektive sowie um ihre Möglichkeiten und Grenzen als spezifischer Modus der Welterschließung zu zählen. Diese Differenz im Wissen und Können hinsichtlich der unterrichtlichen Sache und die damit korrespondierende Angewiesenheit der Lernenden auf die Lehrkraft als in dieser Hinsicht kompetentere Andere sind strukturtheoretisch als konstitutiv für die LSB zu begreifen. In der Erarbeitung und Aufrechterhaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses müssen Lehrkräfte mit diesen Ungleichheitskonstellationen umgehen und sehen sich dabei mit gegenläufigen Herausforderungen konfrontiert: Erstens umfasst das Schließen eines Arbeitsbündnisses, dass Lernende Interesse für das zu Vermittelnde entwickeln und sich der Lehrkraft als Gegenüber zuwenden, das ihnen das zu Vermittelnde voraushat und mit deren Hilfe man gerade daher dem entwickelten Interesse nachgehen kann. Eine Herausforderung ist daher, zur Fundierung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses eine Anerkennung des auf die unterrichtliche Sache bezogenen Wissens- und Kompetenzgefälles sowie der Angewiesenheit auf die Lehrkraft als entsprechend kompetentere Andere zu erarbeiten. Zweitens hat der Anspruch einer bildenden Fachvermittlung zur Konsequenz, dass dieses Wissens- und Kompetenzgefälle und die resultierende Angewiesenheit der Lernenden auf die Lehrkraft in ihrer Bedeutung zu relativieren sind. Der Wissens- und Kompetenzvorsprung der Lehrkraft darf nicht verabsolutiert oder überbetont werden, sondern muss vor dem Hintergrund der Fachperspektive als spezifischer, auch begrenzter Modus der Welterschließung relativiert werden. Umgekehrt gilt es, Lernende als fachlich partizipationsfähige Laien anzuerkennen und sie in ihrer Perspektive auf den Fachgegenstand zu bestärken, aus der heraus sie eigenständig und fruchtbar zur fachlichen Auseinandersetzung beizutragen vermögen. Die beiden Herausforderungen begrenzen sich gegenseitig.

- Eine zweite Ungleichheitskonstellation der Wissensdimension, die aus strukturtheoretischer Perspektive im Wesen pädagogischer Praxis als stellvertretender Krisenbearbeitung gründet, besteht in der *pädagogisch-didaktischen Expertise, die die Lehrkraft den Lernenden voraushat*. Mit dem Bedarf einer Delegation der Krisenbearbeitung in der Vermittlung und Aneignung der für eine autonome, gesellschaftliche Handlungspraxis notwendigen Wissensbestände und Normen geht das Erfordernis einher, dass die Lehrkraft in Fragen der Gestaltung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen kompetenter ist. Insbesondere sind Lernende darauf angewiesen, dass die Lehrkraft ihre Aneignungsprozesse, Lernschwierigkeiten und Lernfortschritte besser zu deuten und einzuschätzen vermag, als es ihnen selbst möglich ist. Da die pädagogisch-didaktische Wissens- und Kompetenzdifferenz bzw. genauer die Angewiesenheit der Lernenden auf diese im Wesen pädagogischer Praxis als stellvertretende Krisenbearbeitung fundiert ist, ist diese Ungleichheitskonstellation aus strukturtheoretischer Perspektive ebenfalls als konstitutiv zu begreifen. Der Umgang mit den auf die pädagogisch-didaktische Expertise bezogenen Ungleichheitskonstellationen stellt Lehrkräfte vor verschiedene Herausforderungen: Zwar sind ein entsprechender Wissens- und Kompetenzvorsprung der Lehrkraft und ein damit einhergehendes Machtgefälle nicht nur unvermeidlich, sondern sogar erforderlich für pädagogisches Handeln und dies gilt es als Lehrkraft nicht auszublenden. Gleichzeitig lassen sich Vermittlungs- und Aneignungsprozesse nicht machtförmig gestalten, sodass eine Vermeidung übermäßiger Dominanz und eine Zurückhaltung im Geltendmachen des eigenen Kompetenzvorsprungs diesbezüglich erforderlich sind. Darüber hinaus sind mit der stellvertretenden Krisenbearbeitung als zentrales Handlungsproblem pädagogischer Praxis strukturell Momente des Misslingens von Vermittlung und Aneignung angelegt, die Anlässe zur Infragestellung der Überlegenheit der Lehrkraft in Fragen der Gestaltung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen bieten. Auch damit müssen Lehrkräfte einen Umgang in der interaktiven Auseinandersetzung mit der pädagogischen Asymmetrie finden.
- Als weitere bedeutsame Ungleichheitskonstellation erweist sich aus strukturtheoretischer Perspektive schließlich ein *Entwicklungsunterschied in der Rollenhandlungsfähigkeit* bzw. der Fähigkeit, die Differenz diffuser und spezifischer Sozialbeziehungen zu handhaben und spezifische Sozialbeziehungen als solche aufrechtzuerhalten. Auch diese Differenz in der Wissensdimension erzeugt eine asymmetrische Angewiesenheit der Lernenden auf die Lehrkraft. Welche Anforderungen genau sich daraus für die berufliche Handlungspraxis von Lehrpersonen ergeben, wird kontrovers diskutiert. Klar ist aber, dass Lernende bis zur Überwindung der Adoleszenzkrise für die Entwicklung von Rollenhandlungsfähigkeit auf die Lehrperson als entwicklungsfortgeschrittene Erwachsene angewiesen sind. Plausibel ist zudem, dass Lehrpersonen im Sinne einer quasi-therapeutischen Prophylaxe zum Schutz der Lernenden, die sich noch als ganze Personen in die Interaktion mit der Lehrperson involviert sehen, die begrenzte Rollenhandlungsfähigkeit der Lernenden und die damit noch eingeschränkten Immunisierungsmöglichkeiten berücksichtigen sollten. Da diese Ungleichheitskonstellationen vom psychosozialen Entwicklungsstand der Lernenden abhängen und sich mit dem Alter der Lernenden in besonderem Maße verändern, sind Lehrpersonen zudem damit konfrontiert, dass sich die Anforderungen an ihren Umgang mit der Asymmetrie hinsichtlich der Unterschiede in der Rollenhandlungsfähigkeit mit der Entwicklung der Lernenden deutlich verändern. Außerdem ergibt sich daraus, dass es sich hierbei anders als bei den anderen genannten Ungleichheitskonstellationen nicht um Merkmale der pädagogischen Beziehung handelt, die grundsätzlich und stets gegeben sind. Diese Ungleichheitskonstellationen sind somit nicht streng als konstitutiv einzuordnen.

2.2 Systemtheoretische Impulse

Neben der strukturtheoretischen Perspektive auf pädagogische Professionalität ergeben sich hilfreiche Impulse für die Entwicklung einer Heuristik der pädagogischen Asymmetrie auch aus systemtheoretischen Überlegungen zur pädagogischen Kommunikation und zum Interaktionssystem Unterricht. Dies ist wegen der grundlegenden Annahmen und grundbegrifflichen Weichenstellungen der Systemtheorie überraschend. Systemtheoretische Theoriebildung nimmt ihren Ausgangspunkt bei Kommunikation und daraus hervorgehenden sozialen Systemen und versteht Kommunikation und soziale Systeme auf eine Weise, die Lehrperson und Lernende sowie deren Beziehung zueinander aus diesen ausklammert. Die LSB und ihre Asymmetrie scheint daher zunächst nicht im Blickfeld systemtheoretischer Betrachtungen zu liegen. Die pädagogische Asymmetrie lässt sich jedoch systemtheoretisch als Merkmal pädagogischer Kommunikation fassen. So gefasst kommt ihr ein zentraler Stellenwert in systemtheoretischen Überlegungen zur pädagogischen Kommunikation und zum Interaktionssystem Unterricht zu. Diese Überlegungen geben wertvolle Impulse auch für eine Heuristik der pädagogischen Asymmetrie als Merkmal pädagogischer Beziehungen. Teilweise bekräftigen diese Impulse die Hinweise aus strukturtheoretischen Überlegungen noch einmal von einer anderen Warte aus. Vor allem die Bedeutung eines auf die unterrichtliche Sache bezogenen Wissensgefälles und der damit verknüpften Angewiesenheit der Lernenden auf die Lehrkraft lassen sich noch einmal aus einer anderen Perspektive beleuchten. Teilweise geben die systemtheoretischen Überlegungen aber auch Impulse, die die strukturtheoretischen ergänzen.

Die Darstellung des weitverzweigten systemtheoretischen Diskurses über Erziehungssystem und Unterricht muss notwendig ausschnitthaft bleiben. Ich fokussiere an dieser Stelle auf drei Aspekte, bei denen Asymmetrie als Bedingung und Herausforderung für die berufliche Handlungspraxis von Lehrkräften besonders ins Blickfeld rückt: die Fundierung des Pädagogischen in der pädagogischen Absicht, wie sie Luhmann vornimmt (Abschn. 2.2.2); die daran anschließende Konzeption pädagogischer Kommunikation von Kade und Seitter (Abschn. 2.2.3); und schließlich die These der Unvermeidbarkeit von Selektion, für die Luhmann argumentiert (Abschn. 2.2.4). Bevor ich diese Aspekte diskutiere, skizziere ich in ein paar Vorbemerkungen, wie basierend auf den Grundannahmen einer systemtheoretischen Betrachtungsweise die pädagogische Asymmetrie als Merkmal pädagogischer Kommunikation zu fassen ist (Abschn. 2.2.1). Abschließend sammle ich die Erträge der systemtheoretischen Überlegungen für die Formulierung einer Heuristik der pädagogischen Asymmetrie.

2.2.1 Verortung der pädagogischen Asymmetrie aus systemtheoretischer Perspektive

Eine systemtheoretische Betrachtung der pädagogischen Asymmetrie kann nicht direkt an der Beziehung von Lehrkraft und Lernenden ansetzen. Die Systemtheorie geht von der operativen Schließung sozialer und psychischer Systeme aus, sodass Lehrkraft und Lernende – genauer: deren psychische Systeme – aus dem sozialen System, das sich ausschließlich aus pädagogischer Kommunikation aufbaut, ausgeschlossen und für dieses nicht erreichbar sind.[12] Weder Lehrkraft und Lernende noch ihre Beziehung zueinander sind Teil des sozialen Systems, auf das systemtheoretische Überlegungen abheben. Die pädagogische Asymmetrie ist systemtheoretisch daher als Merkmal pädagogischer Kommunikation zu fassen. Eine Antwort auf die Frage, inwiefern sie sich auf dieser Ebene verorten lässt, bieten Luhmanns (2002, 2004d) Überlegun-

12 Konsequenzen hiervon werden in der Regel unter der Überschrift „Technologiedefizit der Erziehung" (Luhmann & Schorr, 1982, 1988) verhandelt.

gen dazu, wie das sich aus pädagogischer Kommunikation konstituierende soziale System auf den Ausschluss und die Nichterreichbarkeit der psychischen Systeme reagiert.
Den Ausschluss der psychischen Systeme von Lehrenden und Lernenden aus dem pädagogischen Kommunikationssystem kompensiert dieses, so Luhmann, indem es sich für diese Ersatz schafft. Der Ersatz ist stellvertretend für die an der Kommunikation Beteiligten in das Kommunikationssystem eingeschlossen und symbolisiert in der Kommunikation deren Beteiligung. Für diese „Verkehrssymbol[e] der sozialen Kommunikation" (Luhmann, 2002, S. 39) verwendet Luhmann den Ausdruck „Person". Zur Abgrenzung von alltagssprachlichen Verwendungen spreche ich Proske (2003) folgend von *sozialen Personen*.
Bei sozialen Personen handelt es sich um „individuell attribuierte Einschränkungen von Verhaltensmöglichkeiten" (Luhmann, 2004d, S. 206, Hervorhebung getilgt), die der „Selbstorganisation" (Luhmann, 2008a, S. 145) des Kommunikationssystems, der Lösung des Problems doppelter Kontingenz und letztlich der Fortsetzung von Kommunikation dienen. Durch systeminterne Konstruktion von „Zurechnungspunkte[n]" (Luhmann, 2002, S. 30), denen das Kommunikationssystem Mitteilungen zuordnen und die es für diese verantwortlich machen kann, so die Idee, kann das Kommunikationssystem von den Dynamiken der psychischen Systeme absehen, die in seiner Umwelt an der Kommunikation beteiligt sind. Diese Dynamiken sind für das Kommunikationssystem ohnehin undurchschaubar. Es schafft sich daher ein Bild der Beteiligten, nach dem diese die Voraussetzungen für die Fortsetzung der Kommunikation erfüllen. Dazu wird sozialen Personen zugeschrieben, mit doppelter Kontingenz zurechtzukommen, ein Gedächtnis zu haben und nach Motiven zu handeln, die als Rechtfertigung nachträglich eingefordert werden können (Luhmann, 2002, S. 31–38). Ob diese Zuschreibungen auf die an der Kommunikation beteiligten Menschen und deren psychische Systeme zutreffen, ist unerheblich. „Es genügt, daß diese Unterstellungen im Kommunikationsprozeß als Voraussetzungen weiterer Kommunikation reproduziert werden" (Luhmann, 2002, S. 38). Gleichzeitig ermöglichen soziale Personen den in der Umwelt beteiligten psychischen Systemen, „am eigenen Selbst zu erfahren, mit welchen Einschränkungen im sozialen Verkehr gerechnet wird", und dienen so „der strukturellen Koppelung von psychischen und sozialen Systemen" (Luhmann, 2008a, S. 146, Hervorhebung getilgt; vgl. auch Kade, 2004, sowie dessen Begriff der Teilnehmenden, 1997).
Vor diesem Hintergrund lässt sich die pädagogische Asymmetrie insofern als Merkmal pädagogischer Kommunikation fassen, als sie als Teil der sozialen Personen zu begreifen ist, die innerhalb des pädagogischen Kommunikationssystems die Beteiligung von Lehrkraft und Lernenden so symbolisieren, dass Kommunikation fortgesetzt werden kann. Ein Aspekt der Konstruktion sozialer Personen im Fall pädagogischer Kommunikation und der attribuierten Verhaltenseinschränkungen ist, dass die unterschiedlichen sozialen Personen zueinander in ein asymmetrisches Verhältnis gesetzt werden. So zumindest müsste die pädagogische Asymmetrie verstanden werden, falls sie in systemtheoretischen Betrachtungen eine Rolle spielen sollte. Dass dem so ist, zeige ich im Folgenden.

2.2.2 Grundlegung des Pädagogischen und seiner Asymmetrie in der pädagogischen Absicht

In Luhmanns Beschreibung von Erziehung als pädagogische Kommunikation kommt der Absicht zu erziehen eine fundamentale Bedeutung zu (vgl. vor allem Luhmann, 2002, 2004c, 2004d). In ihr sind pädagogische Kommunikation und Einheit des Erziehungssystems grundgelegt: „Als Erziehung haben alle Kommunikationen zu gelten, die in der Absicht des Erziehens in Interaktionen aktualisiert werden" (Luhmann, 2002, S. 54). Etwas aussagekräftiger lässt sich

die pädagogische Absicht bestimmen als „Absicht, etwas für den Lebenslauf Brauchbares zu vermitteln“ (Luhmann, 2002, S. 143). Sofern die pädagogische Absicht die Vermittlung von ‚etwas für den Lebenslauf Brauchbarem‘ zum Gegenstand hat, handelt es sich um eine „gute“ Absicht (Luhmann, 2002, S. 55), die auf der einen Seite Schädigung ausschließt und auf der anderen Brauchbarkeit und Richtigkeit der Lern- und Erziehungsziele am zukünftigen Wohl der Lernenden bemisst und die Erziehung auf dieses ausrichtet.
Die pädagogische Absicht fungiert Luhmann zufolge „als *kognitives Symbol*, das es ermöglicht, Kommunikationen (und zwar: des Erziehers wie des Zöglings) einem System zuzuordnen“ (2002, S. 54f., meine Hervorhebung). Hierfür muss die pädagogische Absicht nicht notwendig auch tatsächliches Motiv der Lehrkraft sein. Ob dies der Fall ist, wäre eine Frage des psychischen Systems der Lehrkraft, das der Umwelt des Erziehungssystems und speziell des Interaktionssystems Unterricht zuzurechnen ist. Notwendig ist vielmehr, dass die pädagogische Absicht der *sozialen Person* der Lehrkraft zugeschrieben wird. Es gilt für sie, was laut Luhmann für Absichten allgemein gilt: Sie „fungieren im sozialen Verkehr (und daraus abgeleitet dann auch psychisch) als Konstruktionen, die eine Zurechnung von Handeln auf Personen ermöglichen“; sie sind „verkehrsnotwendige Fiktionen“ (Luhmann, 2004d, S. 191).
Mit dieser Konzeption der pädagogischen Absicht und ihrer Funktion als ‚verkehrsnotwendige Fiktion‘ im Erziehungssystem sind, so Luhmann (2002, S. 55), „strukturelle Implikate“ verknüpft, „die vorausgesetzt sein müssen, damit eine solche Absicht plausibel in Anspruch genommen und zugeschrieben werden kann“. Eines dieser Implikate hebt Luhmann besonders pointiert hervor:

> Das *wichtigste* dürfte die *Rollenasymmetrie* sein, die sich in einer als Erziehung verstandenen Interaktion nicht umkehren läßt. Es muß geklärt sein, wem die [pädagogische] Absicht zugeschrieben wird und wem nicht. Damit ist zugleich das Problem der doppelten Kontingenz gelöst. Der Erzieher mag damit rechnen, daß der Zögling sich seiner Einwirkung zu entziehen sucht, nicht aber damit, daß der Zögling mit Gegenerziehung reagiert. Erziehung verträgt, anders gesagt, keine Rückkehr zur offenen Situation der doppelten Kontingenz. Sie ist, um dies auszuschließen, auf ausreichende Vorverständigungen und das heißt nicht zuletzt: auf gesellschaftliche Institutionalisierung angewiesen. (Luhmann, 2002, S. 55, meine Hervorhebung, vgl. auch 2004d, S. 197)

An theoriearchitektonisch prominenter Stelle weist Luhmann damit Asymmetrie als *Konstitutionsbedingung* pädagogischer Kommunikation aus und verortet sie im Verhältnis der sozialen Personen, die in das Kommunikationssystem eingeschlossen sind und auf die dieses als Zurechnungspunkte angewiesen ist. Um operieren zu können, muss das pädagogische Kommunikationssystem nicht nur wie jedes Kommunikationssystem soziale Personen konstruieren, sondern diesen zusätzlich stabil und asymmetrisch Absichten zurechnen und so eindeutig und invariabel zwei komplementäre Seiten der Kommunikation unterscheiden: eine Vermittlungs- und eine Aneignungsseite. Pädagogische Kommunikation zeichnet sich daher, so lässt sich in Anlehnung an Kade und Seitter (2007a, S. 13, Anm. 2) formulieren, durch eine „gerichtete Struktur“ aus, der die Gegenüberstellung von Vermittlungs- und Aneignungsoperation korrespondiert (vgl. Kade, 1997, 2004).
Folgt man Luhmanns Argumentation, ergeben sich aus der Konzeption der pädagogischen Absicht zwei Punkte zum Verhältnis von Vermittlungs- und Aneignungsseite, die besonders hervorzuheben sind, da Kade und Seitter sie in ihrer Konzeption pädagogischer Kommunikation aufgreifen. Erstens ist laut Luhmann mit der pädagogischen Absicht und der entsprechend konstruierten sozialen Person auf der Vermittlungsseite eine komplementäre Konstruktion der sozialen Personen auf der Aneignungsseite verknüpft. Der pädagogischen Absicht entspricht,

so Luhmann (2004d, S. 198), „die Vorstellung eines hilfsbedürftigen Gegenüber". Luhmann spricht hier vom „Medium Kind" (Luhmann, 2002, 2004a).[13] Dabei handelt es sich um eine „soziale Konstruktion, die es dem Erzieher ermöglicht, daran zu glauben, man könne Kinder erziehen" (Luhmann, 2002, S. 91). Diese Konstruktion entwirft das Kind als ein Medium, das das Potenzial für verschiedene Formen besitzt, die ihm eingeprägt werden können; es wird als entwicklungsbedürftig und entwicklungsfähig entworfen. Mehr noch: Durch die Konstruktion des Mediums Kind finden Lehrkräfte „einen Platz für sich selber", so Luhmann (2004a, S. 172), da die Konstruktion ferner die Annahme umfasst, die Lernenden bedürften für die Verwirklichung ihrer Entwicklungspotenziale „professioneller Assistenz". Mit dieser Kombination von Entwicklungsbedürftigkeit, Entwicklungsfähigkeit und Angewiesenheit auf professionelle Unterstützung reizt das Medium Kind die Vermittlungsseite der pädagogischen Kommunikation dazu an, Kommunikation in Gang zu bringen und zu halten.
Zweitens ist eine zentrale These Luhmanns, dass die pädagogische Absicht unweigerlich „Selektion" – Bewertung und Auslese – notwendig macht (Luhmann, 2002, 2004f; vgl. auch Luhmann & Schorr, 1988). Die pädagogische Absicht erfordere zwangsläufig, ‚richtige' von ‚falscher' Aneignung der Erziehungs- und Lerninhalte zu unterscheiden, Lernende daraufhin zu bewerten, ob sie sich die Inhalte ‚richtig' angeeignet hätten, und sie entsprechend zu loben oder zu tadeln. Luhmanns Argument für diese These diskutiere ich genauer in Abschn. 2.2.4. An dieser Stelle ist zunächst festzuhalten, dass Luhmann zufolge die soziale Person auf der Vermittlungsseite pädagogischer Kommunikation aufgrund der ihr zugeordneten pädagogischen Absicht notwendigerweise die sozialen Personen auf der Aneignungsseite auch überprüft und bewertet. Diese Notwendigkeit, so lässt sich in Anlehnung an Luhmann und Schorr (1988, S. 287) ergänzen, ergibt sich zum Teil auch aus dem zuvor genannten Punkt, dass mit der pädagogischen Absicht eine Angewiesenheit der Lernenden auf die Lehrkraft vorausgesetzt wird. Lernende sind insbesondere auf Rückmeldung angewiesen, um die Unsicherheit über Leistungsstand und schlussendlich Zukunftschancen zu reduzieren.

Mit diesen Überlegungen zur pädagogischen Absicht bereitet Luhmann eine genauere Bestimmung pädagogischer Kommunikation vor. Eine solche Bestimmung liegt allerdings von ihm nicht in ausgearbeiteter Form vor (vgl. jedoch Luhmann, 2004e), obwohl *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (2002) anders als etwa Luhmanns erste, mit Schorr verfasste Monografie zum Erziehungssystem (1988) um Kommunikation als Grundbegriff zentriert ist. Diesen Wechsel zu einer kommunikationstheoretischen Perspektive konnte Luhmann allerdings in der vorliegenden Manuskriptfassung nicht mehr abschließen (Kurtz, 2003; Vanderstraeten, 2003). Ein Vorschlag für eine genauere Bestimmung pädagogischer Kommunikation kommt von Kade und Seitter. Ihr Vorschlag führt Gedanken systematisch zusammen, die sich meines Erachtens in Ansätzen und verstreut bereits bei Luhmann – vor allem in den Überlegungen zur pädagogischen

13 Ich kann hier nicht auf die komplexe und schwer zu bündelnde Diskussion über die Rolle von Medien im Erziehungssystem eingehen. Luhmann hat seine Position hierzu mehrfach revidiert: von der These, im Erziehungssystem könne es kein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium geben (z. B. Luhmann, 1997, S. 407f.; Luhmann & Schorr, 1988, S. 54; vgl. auch Kurtz, 2000, 2011), über den Vorschlag des ‚Ersatz-Mediums' „Kind" (Luhmann, 2004a) zu dessen Verallgemeinerung – dem Medium „Lebenslauf" (Luhmann, 2002, S. 92–101, 2004b), das offenbar als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium zu verstehen ist (Kade, 2006, S. 14f., Anm. 3). In der Literatur gibt es eine Reihe weiterer Vorschläge, die in unterschiedlichem Maße Unterschiede zwischen symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien, Interaktionsmedien und sogenannten Heider-Medien berücksichtigen (vgl. Kade, 2004, 2005, 2006; Kurtz, 2006a; Meseth et al., 2011, 2012).

Absicht – finden. Der Vorschlag ist auch deswegen besonders instruktiv, weil er pädagogische Kommunikation von der Vermittlungsseite her bestimmt.[14]

2.2.3 Pädagogische Kommunikation und das Interaktionssystem Unterricht

Kade und Seitter entwickeln ihren Vorschlag für einen Begriff pädagogischer Kommunikation basierend auf den empirischen Analysen im Projekt „Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen" (Kade & Seitter, 2007b, 2007c), das Wissensvermittlung in außerschulischen Kontexten untersucht. Dabei heben Kade und Seitter auf einen allgemeinen Begriff pädagogischer Kommunikation ab, der sich nicht nur auf den Kontext schulischen Unterrichts bezieht. In seiner Allgemeinheit umfasst dieser aber auch den Spezialfall pädagogischer Kommunikation im Interaktionssystem Unterricht.

Mit ihrem Vorschlag spezifizieren Kade und Seitter die Komponenten von Luhmanns allgemeinem Kommunikationsbegriff. Nach diesem ist Kommunikation die „Synthese von drei verschiedenen Selektionen – nämlich Selektion einer *Information*, Selektion der *Mitteilung* dieser Information und selektives *Verstehen oder Mißverstehen* dieser Mitteilung und ihrer Information" (Luhmann, 2008c, S. 111, Hervorhebung im Original). Für die pädagogische Form von Kommunikation bestimmen Kade und Seitter die drei Selektionen anhand von Wissen, Vermittlung und Aneignung. Wie sie dies genauer ausbuchstabieren, lässt sich wie folgt fassen, wenn man den Vorschlag in Definitionsform zu bringen versucht:

Nach Kade und Seitter (2003, 2007d, 2007e; vgl. auch Kade, 2005) ist Kommunikation genau dann pädagogisch, wenn

(a) sie durch eine pädagogische Absicht gerahmt ist,
(b) sie die Adressierten als defizitär und inkompetent, aber auch entwicklungsfähig konstruiert und diese Konstruktion als Veränderungserwartung mitkommuniziert,
(c) sie Wissen vermittelt,
(d) sie aneignungsbezogen ist, d. h. die Aneignung des Vermittelten als in der Vermittlung zu bearbeitendes Problem reflektiert, und schließlich
(e) sie die ‚richtige', also die der Vermittlungsabsicht entsprechende Aneignung überprüft.[15]

Mit den *Bedingungen (a)* und *(b)* schließen Kade und Seitter an Luhmanns Ausführungen zur pädagogischen Absicht an, wie ich sie in Abschn. 2.2.2 skizziert habe. Indirekt greifen sie damit auch die Asymmetrie pädagogischer Kommunikation auf, die laut Luhmann mit der pädagogischen Absicht verbunden ist. Unter Rückgriff auf Luhmanns Ausführungen lassen sich die Bedingungen (a) und (b) noch etwas präzisieren und ergänzen. Zum einen kann die in (a) genannte Absicht verstanden werden als gute Absicht, etwas für den Lebenslauf Brauchbares zu vermitteln, die zur Selbstorganisation des Kommunikationssystems asymmetrisch und durch gesellschaftliche Institutionalisierung gestützt zugeschrieben wird und so die sozialen Personen im Kommunikationssystem eindeutig und invariabel zwei komplementären Seiten zuordnet. Zum anderen lässt sich die in (b) genannte Adressiertenkonstruktion weiter ausführen. Wie Luhmann mit dem Konzept des Mediums Kind gehen Kade und Seitter davon aus, dass pädagogische Kommunikation einen Entwurf der Lernenden erfordert, der sich durch „Defizitorientierung und Inkompetenzunterstellung" einerseits und „Steigerung und Potenzialisie-

14 Für Überlegungen zur Kommunikation im Interaktionssystem Unterricht, die beim Verstehen auf der Aneignungsseite ansetzen, siehe Luhmann (2004e, S. 48–77).

15 Falls einzelne der Bedingungen bereits aus anderen hervorgehen sollten, ist dieser Analysevorschlag streng genommen redundant. Allerdings selbst wenn dem so ist, führt die Redundanz zu einer transparenteren Exposition.

rung“ andererseits auszeichnet (Kade & Seitter, 2003, S. 604), d.h. durch Zuschreibung von Entwicklungsbedürftigkeit und Entwicklungsfähigkeit. Mit Luhmann lässt sich ergänzen, dass die Adressiertenkonstruktion auch die Zuschreibung einschließt, die Adressierten seien auf „professionell[e] Assistenz“ (Luhmann, 2004a, S. 172) angewiesen.
Mit den Bedingungen (a) und (b) sind kommunikative Herausforderungen verbunden. Dadurch, dass pädagogische Kommunikation voraussetzt, dass pädagogische Absicht und damit zusammenhängende Adressiertenkonstruktion als „Kern einer personbezogenen Veränderungserwartung“ mitkommuniziert werden (Kade, 2005, S. 500), wird unwahrscheinlicher, dass die Adressierten die Kommunikationsofferten annehmen. Bedingung (a) und (b) sind zwar für pädagogische Kommunikation erforderlich, erschweren sie aber auch gleichzeitig. Denn wenn die pädagogische Absicht und damit verknüpfte Defizitkonstruktion mitkommuniziert werden, vervielfältigen sich die Gründe, Kommunikationsofferten zurückzuweisen. Die Zurückweisung kann sich gegen die mitgeteilte Information oder Anweisung richten, aber auch gegen die pädagogische Absicht sowie gegen die damit verbundene defizitäre Adressiertenkonstruktion und Veränderungserwartung (Luhmann, 2004c, S. 118).
Luhmann (2004c, S. 119) vermutet, pädagogische Kommunikation in Schule begegne dem, indem sie die pädagogische Absicht auslagere und der Institution zurechne. Plausibler scheint allerdings, dass sich die Zurechnung der pädagogischen Absicht auf die soziale Person der Lehrkraft und die Mitkommunikation von Veränderungserwartungen nicht vermeiden lassen und dass das Problem gesteigerter Zurückweisungswahrscheinlichkeit auch in der pädagogischen Kommunikation selbst bearbeitet wird. Hinweise in diese Richtung geben die Befunde, auf die sich Kade und Seitter in der Entwicklung ihrer Theorie pädagogischer Kommunikation stützen. Ausgehend von ihren Befunden vermuten sie, dass eine Ansprache der Adressierten als defizitär und entwicklungsbedürftig vor allem im Fall pädagogischer Kommunikation, bei der die Adressierten wie in der Schule anwesend sind, normalerweise nur vorsichtig erfolgen kann (Kade & Seitter, 2007d, S. 438f.). Dies lässt sich meines Erachtens mit Luhmanns Begriff „taktvoller Kommunikation“ fassen (Luhmann, 2002, S. 74–76, 2004f; vgl. auch den Begriff indirekter Kommunikation bei Proske, 2003). Taktvolle Kommunikation ist der „Versuch, Einfluß zu nehmen, ohne die freie Selbstbestimmung des anderen offensichtlich in Frage zu stellen“ (Luhmann, 2004f, S. 246). Sie zeichnet sich dadurch aus, dass neben der explizit ablaufenden Kommunikation „unterschwellige Verweisungen mitlaufen“ (Luhmann, 2004f, S. 247), die zwar auf expliziter Ebene erkennbar sind, aber nicht selbst zum Thema gemacht werden und auf die daher auch nicht auf expliziter Ebene reagiert werden kann. Die Lehrkraft kann die pädagogische Absicht und die damit verknüpfte Defizitunterstellung durchblicken lassen, ohne sie so zum Thema zu machen, dass die Lernenden darauf eingehen können oder müssen. Taktvolle Kommunikation hat immer auch zur Folge, „daß sie als taktvoll erkennbar ist und man deshalb wissen kann, daß sie nicht ganz so gemeint ist, wie sie sich darstellt“ (Luhmann, 2004f, S. 248). Sie ermöglicht im Fall pädagogischer Kommunikation die „Schonung der Selbstachtung des Zöglings“ (Luhmann, 2002, S. 74), wirft durch ihren ambivalenten Charakter aber auch neue kommunikative Schwierigkeiten auf, die in Schule aber möglicherweise zu weniger Problemen führen als in anderen Kontexten (Luhmann, 2004f, S. 248–250).
Mit *Bedingung (c)* explizieren Kade und Seitter, wie die Informationskomponente von Kommunikation für deren pädagogische Form zu spezifizieren ist. Im Anschluss an die Präzisierung von Bedingung (a) schlage ich vor, „Wissen“ hier stellvertretend für etwas für den Lebenslauf Brauchbares zu verstehen. Das umfasst Wissen, Kompetenzen, Werthaltungen etc. Ein Spezifikum der Informationskomponente im Fall pädagogischer Kommunikation heben Kade und

Seitter besonders hervor: Allgemein setzt Kommunikation im Sinne Luhmanns voraus, dass die mitgeteilte Information der einen Person bekannt, der anderen unbekannt ist. Spezifisch für pädagogische Kommunikation sei nun, so Kade und Seitter (2007a, S. 13), „dass diese dem Informationsbegriff vorausgesetzte Differenz von den Beteiligten betont [...] wahrgenommen und unterschiedlichen Personen zugeordnet" werde. Mit anderen Worten wird in pädagogischer Kommunikation charakteristischerweise das Wissensgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden besonders akzentuiert.
Mit *Bedingung (d)* und *(e)* führen Kade und Seitter ein charakteristisches Merkmal pädagogischer Kommunikation an, das bereits in Luhmanns Argument für die These anklingt, die pädagogische Absicht mache Bewertung und Selektion notwendig (siehe ausführlich Abschn. 2.2.4). Dieses Merkmal grenzt laut Kade und Seitter pädagogische Kommunikation von anderen Formen der Wissensvermittlung ab. Andere Formen der Wissensvermittlung würden zwar ebenso wie pädagogische Kommunikation eine Aneignung des Vermittelten voraussetzen. Bei ihnen werde jedoch die Aneignung nicht als ein Problem gesehen, dem sich auf Vermittlungsseite gesondert zu widmen sei. Bei ihnen handle es sich um eine „einfache, noch nicht reflexiv gewordene Wissensvermittlung" (Kade, 1997, S. 40f.). Diese gehe erst in pädagogische Kommunikation über, wenn sie aneignungsbezogen sei, d. h., „wenn sich erweist [und die Vermittlungsseite berücksichtigt], dass die individuelle Aneignung des vermittelten Wissens nicht als selbstverständlich mitlaufend, und zwar in die gewünschte Richtung, vorausgesetzt werden kann" (Kade & Seitter, 2003, S. 611).[16] Dementsprechend wird bei pädagogischer Kommunikation davon ausgegangen, dass sich die Adressierten das Vermittelte womöglich nicht wie intendiert aneignen. Sie könnten es sich falsch aneignen oder es als Wissen oder als etwas für ihren Lebenslauf Brauchbares infrage stellen. Die Reflexion dieser Unsicherheit der Aneignung geht damit einher, dass „die Wissensvermittler die von ihnen implizierte Wissensbehauptung nicht nur argumentativ, sondern unter Inanspruchnahme einer *‚Überzeugungsmacht'* durchzusetzen versuchen, die auf der als Wissensgefälle gedeuteten immer mitlaufenden sozialen Asymmetrie gründet" (Kade & Seitter, 2003, S. 610, meine Hervorhebung).
Eine weitere Folge des Aneignungsbezugs ist nach Kade und Seitter, „dass die – aus Perspektive der Wissensvermittlung – ‚richtige' Aneignung auch überprüft wird" (Kade & Seitter, 2003, S. 610), dass also „der Lehrer zu verstehen sucht, ob er verstanden worden ist", wie sich in Anlehnung an Luhmann (2004e, S. 77) formulieren lässt. Wenn Aneignung hier als Bewusstseinsoperation der psychischen Systeme der Lernenden verstanden wird, hat diese Bedingung im Analysevorschlag von Kade und Seitter, gegeben die systemtheoretische Grundannahme operativer Geschlossenheit psychischer und sozialer Systeme, die inakzeptable Konsequenz, dass pädagogische Kommunikation gemäß dem Vorschlag unmöglich ist. Anstatt den Vorschlag deswegen zu verwerfen, kann man Überlegungen Kades (2004) folgen und zwischen individueller und kommunikativer Aneignung unterscheiden. Individuelle Aneignung betrifft die Ebene der psychischen Systeme; kommunikative Aneignung die des Kommunikationssystems und der sozialen Personen. Wenn in pädagogischer Kommunikation beobachtbar ist, dass die Kommunikation so erfolgt, als ob sich das Vermittelte in der intendierten Weise angeeignet wurde,

16 An einigen vereinzelten Stellen scheinen Kade und Seitter noch einmal zu unterscheiden zwischen pädagogischer Kommunikation und aneignungsbezogener – oder aneignungsreflektierender oder aneignungszentrierter (diese Begriff scheinen sie synonym zu gebrauchen) – Wissensvermittlung (Kade, 2005, S. 500; Kade & Seitter, 2007d, S. 443). Die nur vereinzelt ergänzte und nicht ganz klare zusätzliche Bedingung pädagogischer Kommunikation hat allerdings keine substanziellen Konsequenzen dafür, welche Bedeutung Asymmetrie bei pädagogischer Kommunikation nach dem Vorschlag von Kade und Seitter zukommt. Daher gehe ich hierauf nicht weiter ein.

schreibt die pädagogische Kommunikation den sozialen Personen der Lernenden Aneignung und ein entsprechendes Gedächtnis zu und geht davon aus, dass strukturell gekoppelt damit auch auf der nicht zugänglichen Ebene der psychischen Systeme Aneignung stattgefunden hat. Das heißt, Aneignungsüberprüfung in Bedingung (e) sollte als Überprüfung *kommunikativer* Aneignung verstanden werden, die als Indikator für *individuelle* Aneignung gewertet wird. In diesem Sinne können Lehrkräfte z. B. mit ‚Lehrer:innenfragen' – also Fragen, deren Antworten die Lehrkraft weiß – die „Lernprozesse, die unbeobachtbar im Bewusstsein der Schüler ablaufen, auf die ‚sichtbare Seite' der Kommunikation" ziehen (Meseth et al., 2012, S. 230). Zudem können sie mit solchen Fragen die Unsicherheit der Aneignung zu begrenzen versuchen, insofern solche Fragen indirekte Hinweise geben, wie das Vermittelte sich anzueignen ist, und so den Raum möglicher Aneignungsweisen einschränken.[17]

Was ich bisher zu den Merkmalen pädagogischer Kommunikation sowie zur Bedeutung der pädagogischen Asymmetrie aus systemtheoretischer Perspektive diskutiert habe, betrifft jede Form pädagogischer Kommunikation. Für den Spezialfall pädagogischer Kommunikation im Interaktionssystem Unterricht lässt sich dies noch etwas ergänzen. Das Interaktionssystem Unterricht verfügt über einige zusätzliche Merkmale, die nicht auf alle Formen pädagogischer Kommunikation zutreffen, aber für dieses Interaktionssystem zentral sind und zum Teil die pädagogische Asymmetrie in systemtheoretischer Perspektive weiter konturieren. Besonders bedeutsam mit Blick auf den Stellenwert und die Ausdifferenzierung der pädagogischen Asymmetrie ist ein Merkmal, das Luhmann (2002) in seinen knappen Ausführungen zum Interaktionssystem Unterricht als dessen „wohl auffälligste Eigenart" (S. 108) bezeichnet. Dieses Merkmal diskutiere ich abschließend und ergänzend zu den Merkmalen, die sich nach dem allgemeinen Begriff pädagogischer Kommunikation von Kade und Seitter für das Interaktionssystem Unterricht ergeben. Auf andere Merkmale wie etwa die starke Institutionalisierung und organisatorische Rahmung, die zur Durchsetzung pädagogischer Kommunikation gegen andere Kommunikation beiträgt, in die diese sonst überzugehen droht (Kade & Seitter, 2003, 2007d), und die eine auf einem „Unterrichtsgedächtnis" basierende Kontinuität ermöglicht (Luhmann, 2002; Proske, 2003, 2009), kann ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen.
Als „wohl auffälligste Eigenart" des Interaktionssystems Unterricht bezeichnet Luhmann (2002, S. 108) eine Ungleichverteilung der Gestaltungs- und Beteiligungsmöglichkeiten, die Aneignungs- und Vermittlungsseite in der pädagogischen Kommunikation offenstehen. Das Interaktionssystem verfüge über eine „komplementäre, aber asymmetrische Rollenstruktur" mit einer „*strukturell* garantierte[n] Überlegenheit" (Hervorhebung im Original) der Lehrkraft, die diese zwar nicht immer durchzusetzen vermöge, durch die aber „Autorität, Situationskontrolle und Redezeit massiv zugunsten des Lehrers disbalanciert" seien. Insbesondere die Zugriffsmöglichkeiten auf das Rederecht seien ungleich verteilt. Durch diese Überlegenheit könne die Lehrkraft den „Interaktionsverlauf" und so auch die „Darstellungschancen" der Lernenden kontrollieren (Luhmann, 2002, S. 105; vgl. auch Kurtz, 2006b). In ähnlicher Weise heben Kade und Seitter (2003, S. 608) eine „spezifische personbezogene und inhaltsbezogene Asymmetrie" und eine „Deutungs- und Steuerungshoheit" der Vermittelnden für solche Settings hervor, in denen die Interaktion wie im Unterricht ausdrücklich als pädagogische Wissensvermittlung gerahmt ist. In solchen Settings hätten die Vermittelnden „eine definitorische Vormachtstellung sowohl in inhaltlicher (was wird vermittelt) als auch in zeitlicher (wann wird es vermittelt) und sozialer

17 Weitere Möglichkeiten, wie Lehrkräfte auf das Aneignen bzw. Begreifen der Lernenden hinarbeiten, es kontrollieren und so (scheinbar) der Unsicherheit der Aneignung begegnen können, diskutiert Luhmann (2004e, S. 77–81).

Form (gegenüber welcher Adressatenkonstruktion wird es vermittelt)“ (Kade & Seitter, 2003, S. 608, vgl. auch 2007d, 2007e; Herzog, 2002, S. 504). Im Interaktionssystem Unterricht dominiert die Lehrkraft ganz ähnlich Entscheidungen über Auswahl und Abfolge der Lernziele, über Annahmen zu Lernstand, Lernwegen etc. der Lernenden und dementsprechend über die methodisch-didaktische Form der Vermittlung.

Aus systemtheoretischer Perspektive stellt diese asymmetrische Berechtigungsstruktur eine notwendige Komplexitätsreduktion im Interaktionssystem Unterricht dar (vgl. z. B. Scheunpflug, 2004, S. 78f.). Da pädagogische Kommunikation im Unterricht in Interaktion erfolgt, also als Kommunikation unter Anwesenden, die sich gegenseitig wahrnehmen und das gegenseitige Wahrnehmen wahrnehmen, und da bei unterrichtlicher Interaktion viele anwesend sind, ist das Interaktionssystem mit besonderer Komplexität konfrontiert. Diese wird durch die Einschränkungen aufgrund der asymmetrischen Berechtigungsstruktur reduziert, was zugleich aber auch eine Steigerung der Komplexität und Leistungsfähigkeit des Interaktionssystems als System *pädagogischer* Kommunikation ermöglicht und Aufrechterhaltung von *Unterrichts*interaktion stützt (Luhmann, 2002, S. 106; vgl. auch Vanderstraeten, 2001). Wie Asbrand und Martens (2018), die im Anschluss an Luhmann ebenfalls die asymmetrische Rollenstruktur als ein zentrales Merkmal der komplexen Sozialstruktur von Unterricht betonen, vor dem Hintergrund diverser Unterrichtsforschungsprojekte ihrer Arbeitsgruppe herausarbeiten, korrespondiert dieser Rollenstruktur häufig eine Komplementarität der lehrer:innenseitigen Lehr- und schüler:innenseitigen Lernorientierung, die trotz differierender Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen durch Passungsverhältnisse eine reibungslose Unterrichtsinteraktion ermöglichen (vgl. auch Martens & Asbrand, 2017).

2.2.4 Die Unvermeidbarkeit von Selektion

Wie in Abschn. 2.2.2 erwähnt, vertritt Luhmann die Position, „Selektion“ – Bewertung und Auslese – sei wesentlicher Bestandteil des Erziehungssystems und vor allem *notwendig* mit pädagogischer Kommunikation verbunden, da diese eine pädagogische Absicht voraussetze, die wiederum Selektion erzwinge. Diese Position entwickelt Luhmann als Entgegnung auf „pädagogisch[e] Ressentiments gegen den ‚Zwang‘ zur Selektion“ (2002, S. 128f.). Diese würden häufig von Lehrkräften und im pädagogischen Fachdiskurs artikuliert und z. B. „durch die Vorschrift, in den ersten Schuljahren auf Zensuren zu verzichten und nur ermutigende Hinweise zu geben, in die Praxis umgesetzt“ (S. 129). Auch darin, bei nicht bestandenen Prüfungen oder schlechtem Abschneiden „zweite und dritte Chancen zu geben“ (S. 63), manifestierten sich diese Ressentiments. Dabei werde, so Luhmann, das Wesen pädagogischer Kommunikation verkannt. Wenn Luhmann recht hat, dann würde die Asymmetrie, die in der eindeutigen Zuordnung der pädagogischen Absicht begründet ist, notwendigerweise auch ein selektionsbezogenes Machtgefälle einschließen, das ebenfalls *konstitutiv* für pädagogische Kommunikation wäre. Eine Entscheidungsgewalt auf der einen Seite pädagogischer Kommunikation über Selektion auf der anderen wäre integraler Bestandteil der sozialen Personen im Kommunikationssystem und ihrer Komplementarität.[18]

Ist Selektion tatsächlich „zwangsläufige Folge“ (Luhmann, 2002, S. 69) der pädagogischen Absicht und das korrespondierende Machtgefälle dementsprechend konstitutiver Bestandteil pädagogischer Kommunikation und notwendiger Aspekt der pädagogischen Asymmetrie? Wie

18 Mit der Rede von Entscheidungs*gewalt* und *Macht*gefälle bediene ich mich hier Formulierungen, die Luhmann (2002, S. 68f.) selbst ablehnt. Da ich diese Begriffe aber weder emphatisch-anklagend noch in theoretisch besonders aufgeladener Bedeutung verwende, scheinen mir die Formulierungen Luhmanns Position der Sache nach gerecht zu werden.

begründet Luhmann diese These? Luhmann buchstabiert den Gedanken eines „gemeinsamen Ursprungs von Erziehung und Selektion in der guten Absicht des Lehrers" (S. 129), den er den diagnostizierten „pädagogischen Ressentiments" entgegenhält (z. B. Luhmann, 2002, S. 62f., 128f.; Luhmann & Schorr, 1988, S. 254–256), wie folgt genauer aus: Die pädagogische Absicht sei eine gute, auf zukünftiges Wohl der Lernenden gerichtete Absicht. Als solche müsse sie sich explizieren und

> die Erziehungsziele als gut und die Lernprogramme als richtig und nützlich vorstellen. Auf den Zögling projiziert, heißt das aber, daß sein Verhalten entsprechend bewertet und vom Erziehungsschema aus als gut oder schlecht, als lobenswert oder als ungenügend beurteilt werden muß. Der Lehrer kann nicht gut sagen: so ist es richtig, aber es ist mir gleich, wie ihr euch dazu einstellt. (Luhmann, 2002, S. 56)

In ähnlicher Weise argumentieren Luhmann und Schorr, wenn auch noch ohne expliziten Bezug auf die pädagogische Absicht:

> Der Lehrer erzieht nicht nur, er diskriminiert auch, und er kann das eine nicht ohne das andere tun, denn er kann sich nicht jeder Beurteilung enthalten. Selbst wenn man es wollte und selbst wenn man es vorschrieb: Der pädagogische Prozeß, aber auch der Start in den Beruf kann nicht auf der Basis völliger Gleichheit aller Jugendlichen in wertungsrelevanten Hinsichten erfolgen. Man würde mit einer solchen Realitätssicht jedes Lernen des einen vom anderen unterbinden und nach außen hin den Zusammenhang von Erziehungssystem und Wirtschaftssystem abreißen lassen. Ein nichtdiskriminierendes Verhalten des Lehrers wäre pädagogisch nicht durchführbar, denn Kriterien (und auch Ziele sind Kriterien) gelten nur in dem Maße, als sie betätigt, nämlich in faktisch-selektives Verhalten, zum Beispiel in Lob und Tadel, umgesetzt werden. (Luhmann & Schorr, 1988, S. 264)

Also: Pädagogische Kommunikation schließe deswegen zwangsläufig Selektion ein, weil die pädagogische Absicht das Vermittelte als wichtig für die Lernenden ausweise, die ‚richtige' Aneignung dessen somit nicht egal sein könne und daher unverzichtbar sei, die Aneignung zu bewerten, Richtiges zu bestätigen, Falsches zu korrigieren und z. B. die Ungleichheit festzustellen, die es am Übergang zum Wirtschaftssystem und für pädagogische Prozesse brauche. Sonst missachte man letztlich den pädagogischen Auftrag und verzichte auf Erziehung (Luhmann, 2002, S. 63, vgl. auch 2004f, S. 255).

Zu beachten ist bei diesem Argument, dass Luhmann in zweierlei Weise von Selektion spricht. Zum einen bezieht er „Selektion" auf Bewertungen, die institutionalisiert mit dem Zweck verbunden sind, Konsequenzen für die weitere Karriere innerhalb und außerhalb des Erziehungssystems haben zu können. Das heißt, es ist institutionell vorgesehen, dass diese Bewertungen Zugang zur nächsten Klassenstufe, zu einem Studium, zu bestimmten beruflichen Chancen etc. eröffnen oder verschließen können. Zu diesem Zweck werden diese Bewertungen „hochselektiv und mit Vergessen der meisten Aspekte von Situationen, auch wenn sie pädagogisch relevant gewesen waren" (Luhmann, 2004f, S. 256), in ein Systemgedächtnis überführt und aggregiert, ohne dass deswegen vergangene Bewertungen zukünftige schon festlegen (Luhmann, 2002, S. 67, 2004f, S. 255–257). Etwas verkürzend können wir diese Selektionsform *karrierewirksame Selektion* nennen.

Abzugrenzen davon ist Selektion zum anderen im Sinne der Beurteilung von Schüler:innenleistungen wie in Abschn. 2.2.2 und 2.2.3 diskutiert. Bei Beurteilungen in diesem Sinn geht es darum, erstens an der ‚richtigen' Aneignung des Vermittelten interessiert zu sein und zu markieren, dass nicht egal ist, wie sich das Vermittelte angeeignet wird, zweitens Schüler:innenverhalten entsprechend in bessere und schlechtere Leistungen zu unterscheiden und drittens bestätigende oder korrigierende Rückmeldung zur Aneignung zu geben und gegebenenfalls zu loben oder zu tadeln. Dies ist die Form von Bewertung bzw. Selektion, die Kade und Seitter (in meiner

Rekonstruktion) mit Bedingung (e) als notwendige Bedingung pädagogischer Kommunikation fassen. Ebenfalls etwas verkürzend können wir sie *aneignungsprüfende Selektion* nennen.
Typischerweise bedient sich karrierewirksame Selektion solcher Mittel wie formalisierten Prüfungen, Vergabe von Zensuren und Zeugnisse, von Abschlusszertifikaten, von Versetzungsbescheiden oder Zulassungsberechtigungen; paradigmatisches Beispiel für ein Mittel aneignungsprüfender Selektion ist die Lehrer:innenfrage im Unterrichtsgespräch und anschließende Rückmeldung zur Schüler:innenantwort. Der Unterschied zwischen den Selektionsformen macht sich jedoch nicht an diesen Mitteln fest, sondern ist auf anderer Ebene verortet. Zensuren unter Klassenarbeiten geben auch Rückmeldung im Sinne aneignungsprüfender Selektion, auch wenn sie hauptsächlich karrierewirksamer Selektion dienen. Andersherum kann die Bewertung von Schüler:innenantworten im Unterrichtsgespräch auch in karrierewirksame Selektion eingehen. Ein solcher Kurzschluss von aneignungsüberprüfender und karrierewirksamer Selektion wie im letzten Fall kann klar kommuniziert werden oder eher intransparent bleiben – je nachdem, wie explizit und konsequent zwischen Lern- und Leistungsphasen im Unterricht unterschieden wird. Er ist aber keinesfalls notwendig und es ist davon auszugehen, dass es Fälle gibt, in denen die Bewertung der Aneignung von Vermitteltem für karrierewirksame Selektion unbedeutsam ist und von Lehrperson und Lernenden auch so verstanden wird.[19]
Es ließen sich noch weitere Zusammenhänge zwischen den beiden Selektionsformen anführen. Trotz dieser Zusammenhänge sind sie zu unterscheiden. Insbesondere ist karrierewirksame Selektion keine *notwendige* Konsequenz aneignungsprüfender Selektion. Die diskutierten Zusammenhänge zeigen nicht einmal, dass sie stets mit dieser einhergeht.
Luhmann unterscheidet nicht scharf zwischen diesen beiden Selektionsformen. Für ihn hängen sie eng zusammen, bauen aufeinander auf und bilden ein Kontinuum (z. B. Luhmann, 2002, S. 62–74, 2004f, S. 253–255; Luhmann & Schorr, 1988, S. 303–309; vgl. auch Proske, 2003). Für Luhmanns Argument für die These, Selektion sei unvermeidbar aufgrund des „gemeinsamen Ursprungs von Erziehung und Selektion in der guten Absicht des Lehrers" (Luhmann, 2002, S. 129), ist allerdings zentral, den Unterschied zwischen den beiden Selektionsformen zu berücksichtigen. Denn das Argument ist nur für aneignungsprüfende Selektion schlüssig, für karrierewirksame Selektion ohne Weiteres aber nicht. Die auf das zukünftige Wohl der Lernenden gerichtete Absicht, ihnen etwas für den Lebenslauf Brauchbares zu vermitteln, mag zwar erfordern, dass die Lehrkraft die Aneignung des Vermittelten überprüft und lobend-bestätigende oder tadelnd-korrigierende Rückmeldung gibt. Daraus folgt aber nicht schon, dass sie karrierewirksame Selektionsentscheidungen treffen muss. Karrierewirksame Selektion ergibt sich *nicht* aus der pädagogischen Absicht und ist daher dem Wesen pädagogischer Kommunikation *nicht* inhärent. Somit ist das korrespondierende Machtgefälle auch kein *konstitutiver* Bestandteil der sozialen Personen im pädagogischen Kommunikationssystem. Jedenfalls kann Luhmanns Argument dies nicht ohne Weiteres zeigen.[20]

Nichtsdestotrotz weisen Luhmann und Schorr (1988) zurecht darauf hin, dass karrierewirksame Selektion eine zentrale Operation des Erziehungssystem ist, die dieses kaum vermeiden kann. Dies liegt zum einen darin begründet, dass das Erziehungssystem mit zunehmender Komplexität eine organisatorische Binnendifferenzierung ausbildet. (Karrierewirksame) Selektion

19 Dass Lehrkräfte auch für karrierewirksame Selektion zuständig sind, macht es schwerer, diese von aneignungsprüfender zu trennen. Aber das ist gerade eine Folge der Personalunion von aneignungsprüfender und karrierewirksamer Selektionsentscheidungsgewalt und keine notwendige Konsequenz aneignungsprüfender Selektion.

20 Kade (2004) scheint Luhmanns These zur Unvermeidbarkeit von Selektion auf ähnliche Weise einzuschränken.

ist für den Aufbau von Systemkomplexität erforderlich, „weil sie die Gruppierungen bildet, in denen erzogen wird, und weil sie den Zugang zu voraussetzungsreicherer Erziehung steuert“ (Luhmann & Schorr, 1988, S. 252). Sofern das Erziehungssystem organisatorisch differenziert ist und die Zuteilung auf die organisatorischen Einheiten nicht vollständig und ausdrücklich an Faktoren außerhalb des Erziehungssystems wie der Herkunft der Lernenden gebunden ist, muss das Erziehungssystem Verteilungsentscheidungen treffen. Diese werden zu karrierewirksamen Selektionen, wenn der Wechsel von einer organisatorischen Einheit in eine andere möglich ist und Aufstieg oder Abstieg bedeutet (Luhmann & Schorr, 1988, S. 258–263).
Zum anderen erfüllt das Erziehungssystem mit karrierewirksamer Selektion Leistungsanforderungen anderer Funktionssysteme in seiner Umwelt, mit denen es strukturell gekoppelt ist. Vor allem am Übergang zum Wirtschaftssystem werden karrierewirksame Selektionen relevant. Ein Verzicht auf Selektion sei, so Luhmann und Schorr (1988), für das Erziehungssystem weder politisch durchzusetzen noch wünschenswert. Denn Selektion an den Übergängen zu anderen Funktionssystemen sei letztlich unvermeidlich und die Frage könne nur sein, „wieweit ein System Selektionen [...] unter die Kontrolle eigener Kriterien bringt oder wieweit sie [sic] sie dem ‚Zufall‘ der Koinzidenz mit Interessen und Aktualitäten der Umweltsysteme überläßt“ (Luhmann & Schorr, 1988, S. 276; vgl. auch Kade, 2004).
Obwohl also karrierewirksame Selektion nicht bereits in der pädagogischen Absicht gründet und nicht konstitutiv für pädagogische Kommunikation ist, ist sie dennoch für ein binnendifferenziertes, mit anderen Funktionssystemen strukturell gekoppeltes Erziehungssystem kaum bis gar nicht vermeidbar. Das heißt allerdings nicht, dass sie Lehrkräften übertragen werden muss. Prinzipiell ließe sich karrierewirksame Selektion organisatorisch anderen Stellen im Erziehungssystem überantworten oder zum Teil aus dem Erziehungssystem auslagern (um den Preis geringerer Kontrolle über Selektion). Mit solchen Entwicklungen wie der Einführung zentral gestellter Abschlussprüfungen, der Abschaffung verbindlicher Empfehlungen für die weiterführende Schule oder zunehmender Einschränkung oder Abschaffung von schulischen Entscheidungen über die Versetzung in die nächste Klassenstufe lassen sich Tendenzen einer solchen Entlastung der Lehrkräfte erkennen. Nichtsdestotrotz sind Lehrkräfte *de facto* zu einem erheblichen Teil für karrierewirksame Selektionsentscheidungen zuständig. Insofern findet eine Verschränkung von Vermittlungsoperation und karrierewirksamer Selektionsoperation statt, die sich voraussichtlich auch auf die pädagogische Kommunikation auswirkt – und dies wahrscheinlich umso stärker, je unklarer Vermittlung (inklusive aneignungsprüfender Selektion) von karrierewirksamer Selektion unterschieden und Lern- und Leistungsphasen voneinander getrennt werden. Karrierewirksame Selektion, so ist zu vermuten, kann lange Schatten auf das Kerngeschäft pädagogischer Kommunikation werfen. Trotzdem ist sie mit ihr – entgegen Luhmanns Argumentation – nicht notwendig verknüpft und das korrespondierende Machtgefälle ist kein konstitutiver Bestandteil der Komplementarität der sozialen Personen im pädagogischen Kommunikationssystem.

2.2.5 Erträge

Zwar ist die pädagogische Asymmetrie in systemtheoretischer Perspektive nicht als Merkmal der Beziehung von Lehrkraft und Lernenden zu verstehen, sondern als Merkmal pädagogischer Kommunikation und der Komplementarität der sozialen Personen im pädagogischen Kommunikationssystem, die pädagogische Kommunikation zu ihrer Selbstorganisation und Sicherung ihrer Fortsetzung voraussetzt. Dennoch geben die systemtheoretischen Überlegungen zum Stellenwert der pädagogischen Asymmetrie, zu den mit ihr verbundenen Herausforderungen und

zu ihrer Ausdifferenzierung aufschlussreiche Hinweise auch für die Formulierung einer Heuristik der pädagogischen Asymmetrie, die diese als Merkmal der LSB begreift. Diese Hinweise, die ich zum Teil bereits hervorgehoben habe, zum Teil aber auch noch nicht, trage ich im Folgenden zusammen und bündle sie als Erträge.

Asymmetrie ist Luhmann zufolge auf fundamentaler Ebene des Erziehungssystems angelegt. Sie ergibt sich mit der pädagogischen Absicht, die grundlegende Voraussetzung pädagogischer Kommunikation ist und dafür eindeutig und invariabel einer der sozialen Personen im Kommunikationssystem zugeordnet werden muss. Dadurch ergeben sich zwei komplementäre Seiten der Kommunikation, deren Unterscheidung und Asymmetrie pädagogische Kommunikation als *Konstitutionsbedingung* voraussetzt. Diese grundlegende Asymmetrie lässt sich mithilfe des Analysevorschlags zum Begriff pädagogischer Kommunikation und der Überlegungen zur Bedeutung von Selektion genauer bestimmen, ergänzen und ausdifferenzieren:

- In Abgrenzung zu anderen Kommunikationsformen verfügt pädagogische Kommunikation über eine gerichtete Struktur und die Informationsdifferenz zwischen den Beteiligten wird besonders hervorgehoben. Diese Betonung eines *Wissensgefälles* bezüglich des zu Vermittelnden manifestiert sich auf mindestens drei Weisen.
- Erstens manifestiert sie sich in der Adressiertenkonstruktion, die bei pädagogischer Kommunikation mitkommuniziert wird. Diese schreibt den Lernenden einerseits Entwicklungsbedarf und -potenzial zu, andererseits aber auch eine Angewiesenheit auf die professionelle Unterstützung durch die Lehrkraft. Sie hebt daher das Wissensgefälle zwischen Vermittlungs- und Aneignungsseite hervor. Sie markiert mit der Zuschreibung von Angewiesenheit der Lernenden auf den Wissensvorsprung der Lehrkraft aber auch eine Abhängigkeit, die sich als ein *auf dem Wissensvorsprung basierendes Machtgefälle* begreifen lässt.
- Zweitens trägt der Aneignungsbezug zur Betonung des Wissensgefälles bei: Da pädagogische Kommunikation charakteristischerweise die individuelle Aneignung des Vermittelten nicht selbstverständlich voraussetzen kann, reflektiert sie diese als von der Vermittlungsseite zu bearbeitendes Problem. Dies äußert sich u. a. darin, dass das Wissensgefälle besonders herausgestellt und bei der Vermittlung im Sinne einer „‚Überzeugungsmacht'" (Kade & Seitter, 2003, S. 610) oder *fachlichen Deutungshoheit* geltend gemacht wird.
- Drittens wird das Wissensgefälle und die korrespondierende Deutungshoheit in der pädagogischen Kommunikation immer wieder durch die Überprüfung von und Rückmeldung zur Aneignung des Vermittelten sichtbar. Die Aneignungsprüfung kann nur kommunikativ – etwa durch ‚Lehrer:innenfragen' – erfolgen und pädagogische Kommunikation wie Lernende sind gleichermaßen auf sie angewiesen.
- Zwar ist für pädagogische Kommunikation erforderlich, dass das vorausgesetzte Wissensgefälle, die pädagogische Absicht sowie die damit verknüpfte Adressiertenkonstruktion mit ihrer Veränderungserwartung und Unterstellung von Angewiesenheit auf die Lehrkraft mitkommuniziert werden. Das macht aber gleichzeitig die Annahme der Kommunikationsofferten unwahrscheinlicher. Die pädagogische Asymmetrie ist damit notwendige Voraussetzung und gleichzeitig *bearbeitungsbedürftiges Problem*.
- Speziell für das Interaktionssystem Unterricht lässt sich als ein weiteres zentrales Merkmal pädagogischer Kommunikation die *asymmetrisch verteilten Möglichkeiten der Situationskontrolle* ergänzen. Die Lehrkraft kontrolliert das Rederecht und den Interaktionsverlauf. Sie dominiert Entscheidungen über Auswahl und zeitliche Anordnung von Lerninhalten, über die der Vermittlung zugrunde gelegten Annahmen über die Lernenden und über die methodisch-didaktischen Vermittlungsformen. Dadurch bestimmt sie auch die Darstellungs-

chancen der Lernenden, sodass die Gestaltungs- und Beteiligungsmöglichkeiten zugunsten der Lehrkraft ungleich verteilt sind. Dies ermöglicht eine Reduktion von Komplexität im Kommunikationssystem, wodurch wiederum dessen Komplexität und Leistungsfähigkeit als System *pädagogischer* Kommunikation gesteigert werden kann. Aus systemtheoretischer Perspektive scheint diese Komplexitätsreduktion durch asymmetrisch verteilte Möglichkeiten der Situationskontrolle im Interaktionssystem Unterricht zwingend erforderlich.
- Hervorzuheben sind ferner das *Machtgefälle hinsichtlich karrierewirksamer Selektionsentscheidungen* und dessen Abgrenzung von aneignungsüberprüfender Selektion, auf die die Diskussion von Luhmanns Argument für die Unvermeidbarkeit von Selektion aufmerksam gemacht hat. Entgegen Luhmanns Argumentation ergibt sich dieses Machtgefälle nicht schon aus der pädagogischen Absicht und ist *nicht* konstitutiv für pädagogische Kommunikation. Das unterscheidet diesen Aspekt der pädagogischen Asymmetrie von den anderen, die sich anhand der systemtheoretischen Überlegungen ausdifferenzieren lassen. Nichtsdestotrotz kommt das Erziehungssystem insgesamt nicht um karrierewirksame Selektionsentscheidungen herum. Dass es diese Lehrkräften überantwortet und damit voraussichtlich Wechselwirkungen mit der pädagogischen Kommunikation hervorruft, macht das auf karrierewirksame Selektionsentscheidungen bezogene Machtgefälle zwar nicht zu einem konstitutiven Merkmal pädagogischer Kommunikation, aber nichtsdestotrotz zu einem zu berücksichtigenden (kontingenten) Aspekt der Asymmetrie in der unterrichtlichen Interaktion.

In einem nächsten Schritt gilt es, diese einzelnen Beobachtungen zur pädagogischen Asymmetrie mit denen anhand strukturtheoretischer Überlegungen herausgearbeiteten zusammenzuführen, zu systematisieren und in Anlehnung an diese Beobachtungen einen Vorschlag für eine Heuristik der asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB zu formulieren.

2.3 Entwurf einer Heuristik zur Asymmetrie

Der folgende Entwurf einer Heuristik zur asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB zielt primär auf eine heuristische Dimensionierung der pädagogischen Asymmetrie und damit auch meines Forschungsgegenstands, des Umgangs mit der Asymmetrie. Ich erhebe nicht den Anspruch, ein vollständig ausgearbeitetes Theoriekonzept vorzulegen. Den Ausgangspunkt für den Entwurf der Heuristik bilden die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Abschnitten, wie die pädagogische Asymmetrie in den diskutierten theoretischen Perspektiven in den Blick kommt, welcher Stellenwert ihr gemäß diesen Perspektiven zukommt und wie sie sich ausdifferenzieren lässt. An die in diesen Perspektiven entwickelbare Charakterisierung der Asymmetrie schließe ich an, ohne allerdings an dieser Stelle zwischen den unterschiedlichen grundlagentheoretischen Annahmen dieser beiden Bezugspunkte vermitteln zu können. Die resultierende Heuristik ist ausdrücklich als Entwurf gemeint, der sich in theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen als fruchtbar erweisen muss und der der Ergänzung, Revision und weiteren Fundierung bedarf, die ich in dieser Arbeit nur teilweise leisten kann.

2.3.1 Dimensionen und Facetten der Asymmetrie

Wie eingangs bemerkt, ist die asymmetrische Beziehungsstruktur der LSB komplex und setzt sich aus verschiedenen für die pädagogische Beziehung bedeutsamen und teilweise miteinander verknüpften Ungleichheitskonstellationen zusammen. Eine Systematisierung erlaubt die Unterscheidung zweier Asymmetriedimensionen, die sich anhand von Helsper und Reh (2012) vornehmen lässt, wie in Abschn. 2.1.1 gezeigt. Ich behalte die Terminologie bei und

bezeichne die Dimensionen als *Wissensdimension* und *Machtdimension*. Die Ausdrücke „Wissen" und „Macht" sollen dabei keine theoretisch besonders aufgeladenen Konzepte voraussetzen. Es geht, grob gesagt, schlicht auf der einen Seite um Wissens-, Kompetenz- und Erfahrungsdifferenzen zwischen Lehrperson und Lernenden, die bei der Interaktion in der pädagogischen Beziehung Bedeutung entfalten, auf der anderen Seite um Verhältnisse ungleicher Abhängigkeit. Die ungleichen Abhängigkeiten, auf deren zentrale Bedeutung Helsper und Reh vorrangig aufmerksam machen und die in Abschn. 2.1.1 den Anlass für die Differenzierung von Wissens- und Machtdimension gegeben haben, gründen in den „Unterschieden der ‚Beherrschung einer Sache'" (Helsper & Reh, 2012, S. 275) und in der aus diesen resultierenden Angewiesenheit der Lernenden auf die Lehrperson als kompetentere Andere. Es ist jedoch sinnvoll, die Machtdimension der Asymmetrie weiter zu fassen. Denn zu diesen von Helsper und Reh markierten Abhängigkeitsverhältnissen lassen sich noch weitere gruppieren, auf deren Bedeutung besonders in systemtheoretischen Überlegungen aufmerksam gemacht wird.
Entlang der beiden Asymmetriedimensionen lassen sich die Ungleichheitskonstellationen – im Folgenden: *Asymmetriefacetten* – systematisieren, in die sich die asymmetrische Beziehungsstruktur genauer ausdifferenzieren lässt. Entlang der Wissensdimension und der Machtdimension unterscheide ich jeweils drei Asymmetriefacetten, wie der Übersicht in Abbildung 2.1 zu entnehmen. Bevor ich die Asymmetriefacetten im Einzelnen erläutere, vorab noch eine weitere terminologische Vereinbarung: Es ist hilfreich, Bezeichnungen einzuführen für die Position des ‚Mehr' und diejenige des ‚Weniger', zwischen denen sich die in der Heuristik unterschiedenen Asymmetriefacetten jeweils aufspannen. Für die Position des ‚Mehr', also die Seite der Lehrperson, spreche ich im Fall von Facetten der Wissensdimension von *(wissensmäßiger) Überlegenheit*, bei der Machtdimension von *Dominanzposition* und als Oberbegriff von *Superiorität*; für die Position des ‚Weniger', die Seite der Lernenden, jeweils entsprechend.[21]

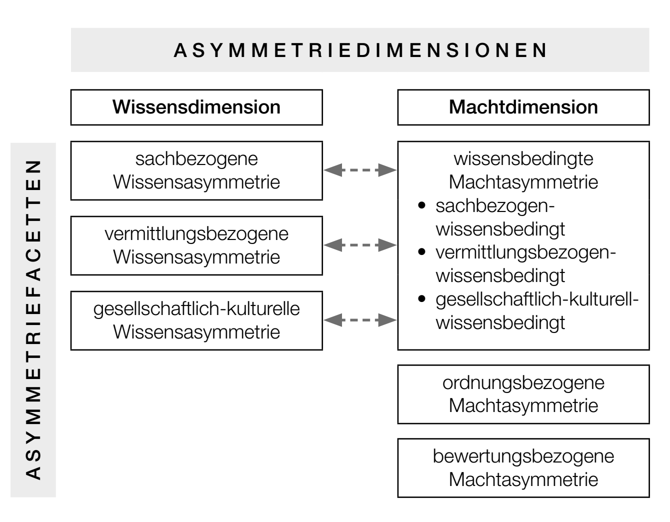


Abb. 2.1: Dimensionen und Facetten der Asymmetrie

21 In Grundzügen wurde die hier ausführlicher dargestellte Heuristik bereits in Bressler und Rotter (2019) skizziert.

Die *sachbezogene Wissensasymmetrie* ist diejenige Ungleichheitskonstellation, deren Relevanz für die LSB als pädagogische Beziehung vermutlich am offensichtlichsten ist. Sie besteht im Wissens- und Kompetenzunterschied zwischen Lehrperson und Lernenden hinsichtlich dessen, was im Unterricht fachlich vermittelt und angeeignet werden soll. Zum fachlichen Wissens- und Kompetenzvorsprung der Lehrperson gehört dabei auch ein tieferes Verständnis des mit der jeweiligen Fachperspektive verbundenen welterklärenden Zugangs samt seiner spezifischen Möglichkeiten und Grenzen (vgl. Hericks, 2015). Die sachbezogene Wissensasymmetrie nimmt im Laufe der Schulzeit zunehmend ab, sofern die unterrichtliche Interaktion ihr Ziel erreicht und die LSB ihren Zweck als pädagogische Beziehung erfüllt. Die pädagogische Beziehung zielt zwar nicht auf eine vollständige Aufhebung der sachbezogenen Wissensasymmetrie, wie teilweise etwas überspitzt formuliert wird (z.B. Herzog, 2002, S. 389). Aber sie zielt darauf, Lernenden so viel fachliche Kompetenz und fachliches Wissen zu vermitteln, dass diese nicht länger auf die Lehrperson als fachlich kompetentere Andere angewiesen sind und deren sachbezogene Überlegenheit an Bedeutung verliert. In diesem Sinn zielt die pädagogische Beziehung „auf ihr Ende" (Helsper & Hummrich, 2014, S. 40). Daher lässt sich die schulische Wissensvermittlung eher als Kommunikation von Expert:innen mit Lai:innen als mit Noviz:innen begreifen, wie Meister und Hericks (2021) mit Rückgriff auf diese Gegenüberstellung von Rambow und Bromme (2000) hervorheben.[22] Kommunikation mit Lai:innen zielt gerade nicht „auf eine Angleichung des jeweiligen Wissens- und Verständnisstandes" (Rambow & Bromme, 2000, S. 250) – zumindest keine vollständige.
Die zentrale Bedeutung dieser Asymmetriefacette ist unmittelbar einzusehen und kommt sowohl mit der strukturtheoretischen Perspektive auf pädagogische Professionalität als auch mit der systemtheoretischen Perspektive auf pädagogische Kommunikation prominent in den Blick. Aus systemtheoretischer Perspektive lässt sich festhalten, dass die sachbezogene Wissensasymmetrie als relevante Informationsdifferenz bei pädagogischer Kommunikation im Vergleich zu anderen Kommunikationsformen besonders betont wird (Kade & Seitter, 2003, 2007a). Sie wird im Unterricht in Form einer Unterstellung fortlaufend hervorgehoben, vor allem durch die ständig mitkommunizierte Adressiertenkonstruktion, die die Lernenden als fachlich (noch) inkompetent und angewiesen auf die fachlich kompetentere Lehrperson entwirft, sowie durch die kommunikative Aneignungsüberprüfung, die pädagogische Kommunikation aufgrund deren charakteristischen Aneignungsbezugs stets begleitet.

Der sachbezogenen Wissensasymmetrie lässt sich die *vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie* gegenüberstellen, d.h. der Unterschied in pädagogisch-didaktischem Wissen und pädagogisch-didaktischen Kompetenzen. Die Lehrperson hat den Lernenden (und deren Familien) Kompetenzen in Fragen der Gestaltung von Aneignungs- und Vermittlungsprozessen voraus und kann diese interventionspraktisch anwenden. In strukturtheoretischer Perspektive wird besonders herausgestellt, dass die Lehrperson die Aneignungsprozesse der Lernenden, ihre Lernschwierigkeiten und die für sie geeigneten Aneignungswege besser zu erschließen und zu durchdringen vermag, als es den Lernenden selbst möglich ist. Dass dieses pädagogisch-didaktische Wissens- und Kompetenzgefälle *als Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden* und nicht nur die pädagogisch-didaktischen Wissensbestände und Kompetenzen der Lehrkraft absolut betrachtet von Bedeutung für die LSB sind, lässt sich, wie in Abschn. 2.1.2 gesehen, anhand der strukturtheoretischen Bestimmung pädagogischer Praxis als stellvertretende Krisenbearbeitung im Bereich der Wissens- und Normenvermittlung herausarbeiten.

22 Rambow und Bromme scheinen Schüler:innen der Kommunikation mit Noviz:innen zuzuordnen. Meister und Hericks machen hier aber zurecht eine der Differenzen zwischen schulischer und universitärer Bildung stark.

Anders als bei der sachbezogenen Wissensasymmetrie zielt der Unterricht nicht darauf, die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie zu verringern. Ähnlich ist allerdings, dass die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie ebenfalls im Unterricht immer wieder prozessiert wird, meist in Form einer stillschweigenden Unterstellung: Immer, wenn die Lehrperson z. B. über die Reihenfolge der zu behandelnden Fachinhalte bestimmt, Arbeitsblätter verteilt oder andere methodisch-didaktische Entscheidungen trifft, demonstriert sie ihre Befugnis, Anweisungen zur Gestaltung der Lehr-Lern-Aktivitäten geben zu können. Das heißt, sie demonstriert ihre ordnungsbezogene Dominanzposition (siehe unten). Ihre Anweisungen tragen dabei den Charakter von Entscheidungen, die auch anders hätten ausfallen können. Trotzdem werden Lehrperson und Lernende die Anweisungen im Allgemeinen nicht als willkürlich, sondern als informiert vom pädagogisch-didaktischen Wissen der Lehrperson begreifen. Daher demonstriert die Lehrperson mit ihren Anweisungen normalerweise auch ihren pädagogisch-didaktischen Wissens- und Kompetenzvorsprung und positioniert sich gegenüber den Lernenden als diejenige, die im Allgemeinen besser einschätzen kann, wie diese sich das zu Vermittelnde aneignen können.[23] Das verweist auch auf einen Zusammenhang zwischen vermittlungsbezogener Wissensasymmetrie und ordnungsbezogener Machtasymmetrie. Die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie hält eine legitimatorische Basis für einen Teil der institutionell übertragenen Befugnisse der Lehrperson bereit, die ich zu deren ordnungsbezogene Dominanzposition zusammenfasse.

Die für die Interaktion in der LSB bedeutsamen Wissens-, Fähigkeits- und Erfahrungsunterschiede erschöpfen sich nicht in sachbezogener und vermittlungsbezogener Wissensasymmetrie. Hinzu treten Ungleichheitskonstellationen, die ich unter dem Begriff der *gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie* vereine. Diese Ungleichheitskonstellationen beziehen sich auf den unterschiedlichen Stand von Lehrperson und Lernenden in der Entwicklung zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt (über eine fachliche Bildung hinaus). Lehrpersonen und Lernende sind unterschiedlich vertraut mit gesellschaftlich akzeptierten Werten und Normen. Sie sind in unterschiedlichem Maße zur autonomen Teilhabe an Gesellschaft und den kulturellen Praktiken ihrer verschiedenen Sphären fähig. Zwischen ihnen besteht eine „Generationsdifferenz“, die „naturwüchsige“ wie „professionelle pädagogische Generationsbeziehungen“ kennzeichnet (Kramer et al., 2001).
Diese Asymmetriefacette nimmt zum einen auf, dass Schule und insbesondere der Beziehung der Lernenden zur Lehrkraft auch eine Funktion der Erziehung für (Partizipation an) Gesellschaft zugewiesen wird, die in unterschiedlichen programmatischen und/oder schultheoretischen Fassungen unterschiedlich weit gefasst wird. In den diskutierten strukturtheoretischen Überlegungen Oevermanns taucht sie als Normenvermittlungsfunktion auf, die zur Wissensvermittlungsfunktion hinzutrete und mit dieser unmittelbar zusammenhänge. Zum anderen nimmt diese Asymmetriefacette die Beobachtung auf, die in strukturtheoretischen Charakterisierungen der LSB zentral gestellt wird, nämlich dass Lernende bis zu einem gewissen psychosozialen Entwicklungsstand nur eingeschränkt rollenhandlungsfähig sind. Erst im Laufe ihrer Schulzeit entwickeln sie die Fähigkeit, die Differenz diffus-persönlicher und spezifisch-rollenförmiger Sozialbeziehungen zu handhaben und spezifisch-rollenförmige Beziehungen aufrechtzuerhalten. Wie in Abschn. 2.1.4 diskutiert, sind sie in doppelter Weise auf einen diesbezüglichen Entwicklungsvorsprung der Lehrkraft angewiesen. Zum einen muss die einge-

23 Darauf macht auch Hausendorf (2008) aufmerksam, unterscheidet dabei allerdings nicht zwischen der sachbezogenen und der vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie, die bei der Kommunikation von Entscheidungen über das Unterrichtsgeschehen mitkommuniziert wird.

schränkte Rollenhandlungsfähigkeit der Lernenden in Rechnung gestellt werden, da Lernende sich von sich aus nur begrenzt von der Interaktion in der LSB distanzieren können und diese daher folgenreich für ihre „spätere personale Integrität“ (Oevermann, 1996, S. 146) sein kann. Zum anderen entwickeln Lernende Rollenhandlungsfähigkeit gerade dadurch, dass Lehrkräfte sie in spezifisch-rollenförmige Sozialbeziehungen involvieren, mit universalistischen Rollenerwartungen konfrontieren und den spezifischen Charakter der Beziehung gegen ihre Diffundierungstendenzen aufrechterhalten. Die gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie lässt sich als eine Verallgemeinerung dieser für die pädagogische Beziehung bedeutsamen Entwicklungsdifferenz zwischen Lehrkraft und Lernenden verstehen.

Diesen drei Facetten der Wissensdimension stehen drei Facetten der Machtdimension gegenüber. Als *wissensbedingte Machtasymmetrie* bezeichne ich das aus den „Unterschieden der ‚Beherrschung einer Sache'“ resultierende Machtgefälle, das Helsper und Reh (2012, S. 275) hervorheben und das sich mit der Ausdifferenzierung der Wissensdimension der Asymmetrie noch etwas genauer umreißen lässt. In sachbezogener, vermittlungsbezogener und gesellschaftlich-kultureller Hinsicht verfügt die Lehrkraft über Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen, auf die die Lernenden auf unterschiedliche Weise angewiesen sind und über die sie nicht verfügen. Daraus resultiert eine Abhängigkeit von der Lehrkraft, die in sachbezogener, vermittlungsbezogener und gesellschaftlich-kultureller Hinsicht unterschiedliche Gestalt annehmen kann. Diese Abhängigkeit vom Wissens-, Kompetenz- und Entwicklungsvorsprung der Lehrkraft in diesen Hinsichten ist umgekehrt der Grund dafür, dass diese Wissens-, Kompetenz- und Entwicklungsdifferenzen überhaupt von Bedeutung für die LSB sind. In Abbildung 2.1 ist diese Wechselseitigkeit von wissensbedingter Machtasymmetrie und Facetten der Wissensdimension durch die Aufschlüsselung der wissensbedingten Machtasymmetrie in ihre drei Aspekte und die Doppelpfeile angedeutet.[24]

Lernende sind von der Lehrkraft nicht nur aufgrund deren tatsächlicher Überlegenheit abhängig, sondern auch aufgrund einer Überlegenheit, die ihr zugeschrieben wird oder erforderlich wäre. Außerdem umfasst die wissensbedingte Machtasymmetrie nicht nur, dass Lernende auf die eine oder andere Weise auf die Unterstützung der Lehrkraft als wissensmäßig Überlegene angewiesen sind. Sie umfasst auch, dass die Lehrkraft mit einer entsprechenden Deutungshoheit ausgestattet ist. Sie verfügt über eine „‚Überzeugungsmacht'“, mit der sie ihr Urteil z. B. in fachlichen Fragen „nicht nur argumentativ“ durchsetzt, sondern sich dabei auch auf ihre Position als in relevanter Hinsicht Überlegene stützt (Kade & Seitter, 2003, S. 610).

Die Bearbeitungsbedürftigkeit der Asymmetriefacetten der Wissensdimension und die der wissensbedingten Machtasymmetrie hängen unmittelbar zusammen, sodass auch die Ausgestaltung von sachbezogener, vermittlungsbezogener und gesellschaftlich-kultureller Wissensasymmetrie und die der wissensbedingten Machtasymmetrie zusammenhängen. Denn bei den Herausforderungen, mit denen Lehrpersonen durch die Facetten der Wissensdimension konfrontiert sind und die diese bearbeitungsbedürftig machen, handelt es sich letztlich um Herausforderungen aufgrund der korrespondierenden wissensbedingten Machtasymmetrie.

Die sachbezogene Wissensasymmetrie und die korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie sind auf zwei konträre Weisen bearbeitungsbedürftig. Einerseits lassen sich Lehr-Lern-Prozesse nur anbahnen und unterstützen, wenn Lernende das Fachwissen und

24 Terminologische Nebenbemerkung: Wegen der Ausdifferenzierung der Wissensdimension in drei Asymmetriefacetten ließe sich gerechtfertigt, wenn auch weniger übersichtlich von drei wissensbedingten Machtasymmetrien sprechen. Wenn das die sprachliche Darstellung etwas vereinfacht, werde ich gelegentlich auch so sprechen.

die Fachkompetenzen, die die Lehrkraft ihnen voraushat, als lernenswert erachten und die sachbezogene Überlegenheit der Lehrkraft akzeptieren und als hilfreich ansehen. Andererseits ist es dem Lehr-Lern-Prozess abträglich, die sachbezogene Überlegenheit demonstrativ herauszustellen und deren Anerkennung vehement einzufordern. Diese zweiseitige Bearbeitungsbedürftigkeit lässt sich anhand strukturtheoretischer Überlegungen zum pädagogischen Arbeitsbündnis sowie in Anlehnung an Hericks (2006, 2007) entfalten, wie in Abschn. 2.1.3 erläutert. Eine in ähnlicher Weise zweiseitige Bearbeitungsbedürftigkeit lässt sich auch anhand der systemtheoretischen Überlegungen zu pädagogischer Kommunikation entwickeln: Einerseits reflektiert die Vermittlungsseite bei pädagogischer Kommunikation die Aneignung des Vermittelten als zu bearbeitendes Problem. Dieses besteht dabei darin, dass das Gegenüber womöglich die Bedeutsamkeit des Vermittelten für den eigenen Lebenslauf negiert und dem Wissensvorsprung der Vermittelnden damit Relevanz abspricht oder das Vermittelte als falsch zurückweist und damit die zugrunde liegende Fachkompetenz der Vermittelnden anzweifelt. Andererseits erhöht pädagogische Kommunikation selbst die Wahrscheinlichkeit ihrer Ablehnung. Denn sie kommuniziert stets eine Adressiertenkonstruktion mit, die die wissensbedingte Machtasymmetrie herausstellt, was durch fortlaufende Aneignungsüberprüfung noch verstärkt wird. Damit spannt sich eine Bearbeitungsbedürftigkeit der wissensbedingten Machtasymmetrie auch aus systemtheoretischer Perspektive zwischen zwei Herausforderungen auf: dem drohenden Scheitern pädagogischer Kommunikation an fehlender Akzeptanz der (Relevanz der) Asymmetrie und dem drohenden Scheitern aufgrund des ständigen Aufführens der Asymmetrie.

Im Fall der vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie und der korrespondierenden wissensbedingten Machtasymmetrie ergibt sich deren Bearbeitungsbedürftigkeit in ähnlicher Weise aus dem Spannungsfeld zweier entgegengesetzter Herausforderungen, wenn man Helspers (u. a. 2002) Überlegungen zur Symmetrieantinomie folgt. Auch hier ist es dem Lernen abträglich, wenn die Lehrperson dominant auf ihre vermittlungsbezogene Überlegenheit pocht und sich schlicht darauf zurückzieht, sie sei in Vermittlungs- und Aneignungsfragen kompetenter und könne besser einschätzen, wie die Lernenden etwas lernen. Denn es „lassen sich sachhaltige Verstehens- und Bildungsprozesse gerade nicht durch Macht erzwingen" (Helsper, 2016, S. 112). Gleichzeitig kann die Lehrkraft nicht ausblenden, dass die Lernenden auf ihren pädagogisch-didaktischen Kompetenzvorsprung und ihre stellvertretende Deutung der Aneignungsprozesse angewiesen sind. Gesteigert wird diese Problematik dadurch, dass sich der Erfolg pädagogischen Handelns nicht garantieren lässt. Vermittlung und Aneignung können aufgrund der Krisenhaftigkeit des Prozesses auch immer wieder misslingen. Damit steht aber auch die Position der Lehrkraft als diejenige, die in Fragen der Gestaltung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen kompetenter ist, unter Bewährungsdruck und kann fraglich werden.

Bezüglich der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie und der korrespondierenden wissensbedingten Machtasymmetrie ist eine Herausforderung besonders hervorzuheben. Dieser Unterschied in der Entwicklung zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt, der über das Fachliche hinausgeht, ist in besonderer Weise dafür anfällig, von Lehrperson oder Lernenden in seiner Bedeutung überhöht zu werden und mit einer Positionierung der Lehrperson als umfassendes Vorbild der Lebensführung einherzugehen (vgl. auch Helsper & Reh, 2012, S. 275f.). Gleichwohl sind Lehrpersonen mit der Herausforderung konfrontiert, diesen Entwicklungsunterschied in Rechnung zu stellen, zum einen zum Schutz der Lernenden, zum anderen zur Unterstützung von deren Entwicklung und in Wahrnehmung des schulischen Beitrags zur Erziehung für (Partizipation an) Gesellschaft.

Von der wissensbedingten Machtasymmetrie grenze ich zwei Facetten der Machtdimension ab, die sich nicht wie jene aus den „Unterschieden der ‚Beherrschung einer Sache'" (Helsper & Reh, 2012, S. 275) ergeben und denen daher nicht auf die gleiche Weise Facetten auf der Seite der Wissensdimension korrespondieren. Trotz loser Zusammenhänge mit Wissensunterschieden resultieren beide Facetten vielmehr aus der institutionalisierten Rolle der Lehrkraft und den dieser damit übertragenen Befugnissen sowie der damit einhergehenden Abhängigkeit der Lernenden.
Unter die *ordnungsbezogene Machtasymmetrie* fasse ich die asymmetrische Verteilung von Möglichkeiten der Situationskontrolle im Unterrichtsgeschehen, die aus den der Lehrkraft institutionell übertragenen Befugnissen resultiert. Die Lehrkraft kann über Auswahl und zeitliche Anordnung der Lerninhalte entscheiden. Sie bestimmt, welche Annahmen über die Lernenden, über deren Lernvoraussetzungen etc. der Vermittlung zugrunde gelegt werden. Sie dominiert Entscheidungen über die methodisch-didaktische Gestaltung der Lehr-Lern-Aktivitäten bis hin zur Steuerung und Organisation des konkreten Interaktionsverlaufs, unter anderem indem sie die Vergabe des Rederechts dominiert. Dadurch bestimmt sie auch wesentlich die Beteiligungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Lernenden sowie deren Darstellungschancen. Selbst wenn die Lehrkraft auf die Inanspruchnahme ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition verzichtet und z. B. die Vergabe des Rederechts an Lernende übergibt, muss die Lehrkraft diese Befugnis erst einmal auf die Lernenden übertragen und kann sie auch jederzeit wieder zurücknehmen. Unter anderem um ihre Entscheidungen über die Gestaltung der Lehr-Lern-Aktivitäten durchsetzen zu können, ist die Lehrkraft ferner mit Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich der Regelung des sozialen Miteinanders ausgestattet (vgl. hierzu z. B. Hammersley, 1976). Sie dominiert das Aufstellen sozialer Regeln und legitimiert diese. Sie dominiert deren Auslegung und ist mit Sanktionsmitteln ausgestattet, um die Regeln für die gemeinsame Interaktion durchzusetzen. Die ordnungsbezogene Machtasymmetrie besteht also aus zwei eng miteinander zusammenhängenden Aspekten, die beide die Herstellung und Durchsetzung einer lernförderlichen Unterrichtsordnung betreffen.
In systemtheoretischer Perspektive nimmt diese Asymmetriefacette eine zentrale Stellung ein. Luhmann (2002, S. 108) bezeichnet sie als die „wohl auffälligste Eigenart" des Interaktionssystems Unterricht. Gemäß dieser Perspektive ist sie im Interaktionssystem Unterricht zwingend erforderlich, um die Komplexität des Kommunikationssystems zu reduzieren und dadurch dessen Leistungsfähigkeit als System *pädagogischer* Kommunikation zu steigern. In strukturtheoretischer Perspektive kommt diese Asymmetriefacette in Teilen und in etwas anderer Form in den Blick: Sofern Lernende sich in ihren Lernprozessen der didaktisch-pädagogischen Expertise der Lehrperson anvertrauen und deren vermittlungsbezogene Überlegenheit anerkennen, bringen sie deren methodisch-didaktischen Urteilen Vertrauen entgegen und folgen diesen in der Regel. In strukturtheoretischer Perspektive kommen die entsprechenden Aspekte der ordnungsbezogenen Dominanzposition der Lehrperson damit eher als Ausdruck der Anerkennung der wissensbedingten Machtasymmetrie in den Blick, die mit der vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie verbunden ist, und weniger als mit der institutionalisierten Rolle übertragene Befugnisse. Ein entsprechendes Zutrauen in die pädagogisch-didaktische Expertise und eine Übertragung entsprechender Entscheidungsgewalt wäre in dieser Perspektive interaktiv mit den Lernenden auszuhandeln, um ein tragfähiges pädagogisches Arbeitsbündnis zu etablieren.

Mit der letzten Asymmetriefacette, der *bewertungsbezogenen Machtasymmetrie*, nehme ich ausgehend von Luhmanns Überlegungen zu Selektion als bedeutsames Moment im Erziehungssystem die Bewertungsmacht der Lehrkraft gegenüber den Lernenden in die Heuristik auf. In der Terminologie von Abschn. 2.2.4 handelt es sich um das Machtgefälle in der LSB, das daraus

resultiert, dass Lehrkräften karrierewirksame Selektionsentscheidungen institutionell überantwortet werden und diese dadurch zur Allokationsfunktion von Schule (Fend, 2008) beitragen. Es geht also um Leistungsbeurteilungen, die einen verbindlichen Charakter haben und deren institutionalisierter Zweck ist, Einfluss auf die weitere Karriere innerhalb und außerhalb des Erziehungssystems zu haben, d. h. um Benotung von Klassenarbeiten und sogenannter sonstiger Mitarbeit, um Vergabe von Zeugnisnoten, um Versetzungsentscheidungen etc. Dazu gehört auch die Entscheidungsgewalt z. B. über Bewertungskriterien und Prüfungsformate.
Von der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie grenze ich Rückmeldung zur fachlichen Güte von Schüler:innenäußerungen etwa im Unterrichtsgespräch ab, sofern diese nicht auch Bestandteil von Bewertungen im Sinne karrierewirksamer Selektion sind. Hierbei handelt es sich um das, was ich in Abschn. 2.2.4 aneignungsprüfende Selektion genannt habe, die die sachbezogene Wissensasymmetrie und die Angewiesenheit der Lernenden auf die sachbezogene Überlegenheit der Lehrkraft im Sinne der wissensbedingten Machtasymmetrie anerkennt.
Es ist davon auszugehen, dass die bewertungsbezogene Machtasymmetrie in herausgehobenen Momenten wie der Bekanntgabe mündlicher Noten, der Rückgabe von Klassenarbeiten oder der Diskussion von Bewertungskriterien für anstehende Referate besonders hervortritt. Aber es steht zu vermuten, dass sich die Bedeutung dieser Asymmetriefacette für die Interaktion von Lehrperson und Lernenden nicht auf solche herausgehobenen Momente beschränkt. Sie wird die unterrichtliche Interaktion voraussichtlich häufig auch dann prägen, wenn Leistungsbewertung nicht im Vordergrund steht. So können Lernende z. B. darauf verzichten, Lernschwierigkeiten und Unterstützungsbedarfe anzuzeigen, aus Sorge, dies könnte sich in schlechteren Noten niederschlagen. Hier bedürfte es einer besonderen Vertrauensbeziehung, die aber gerade durch die Dominanzposition der Lehrkraft, vor allem ihre bewertungsbezogene Dominanz, erschwert wird (Helsper, 2002, S. 82f.). Dadurch, dass die bewertungsbezogene Machtasymmetrie die Interaktion mit den Lernenden auch über Fragen der karrierewirksamen Selektion hinaus prägt, wird sie bearbeitungsbedürftig und es stellt sich die Frage, wie gut es gelingt, sie situativ einzuklammern und das Vertrauen der Lernenden in eine möglichst konsequent durchgehaltene Trennung von Lern- und Prüfungsphasen zu gewinnen.[25]

Diese Ausdifferenzierung macht deutlich, inwiefern sich die pädagogische Asymmetrie als ein komplexes, mehrdimensionales und facettenreiches Merkmal der LSB begreifen lässt, in dem verschiedene, miteinander zusammenhängende Ungleichheitskonstellationen zwischen Lehrperson und Lernenden zusammenlaufen. Zugleich sensibilisiert sie für die Möglichkeit, dass korrespondierend der *Umgang* von Lehrkräften mit der asymmetrische Beziehungsstruktur der LSB facettenabhängig und daher ebenso ausdifferenziert ist. Diese Möglichkeit war im Rekonstruktionsprozess stets mitzudenken.
Die obige Darstellung der Asymmetriefacetten fokussiert auf die jeweilige Superiorität der Lehrkraft sowie darauf, inwiefern die Asymmetriefacetten eine Herausforderung für deren berufliche Handlungspraxis darstellen und daher für sie bearbeitungsbedürftig sind. Letztlich ist die Ausgestaltung der Asymmetrie in der LSB jedoch als kokonstruktiver Prozess zu verstehen.
Ferner ist hervorzuheben, dass es sich bei den Asymmetriefacetten um Unterschiede zwischen Lehrperson und Lernenden handelt, die auf einem Kontinuum angeordnet sind. Lehrperson und Lernende unterscheiden sich in den jeweiligen Hinsichten nicht kategorial, sondern graduell, wie

25 In ähnlicher Weise diskutieren Helsper et al. (2001, S. 58f.) die enge „Kopplung der schulischen Besser-Schlechter-Unterscheidung an das ‚Berechtigungswesen' und damit zukünftige Lebenschancen" in der kontingenten Form des Bildungswesens als Zuspitzung u. a. der Symmetrieantinomie.

auch die diskutierten Befunde in Kap. 3 genauer verdeutlichen. Lernende sind zwar weniger fachlich kompetent als die Lehrperson, verfügen aber auch über fachliche Kompetenzen und verringern im Idealfall im Laufe ihrer Schulzeit kontinuierlich den Abstand zu ihren Lehrkräften. Auch sind sie nicht vollständig abhängig von der fachlichen Kompetenz der Lehrkraft, insofern sie auch auf andere Zugänge zu den unterrichtlichen Inhalten zurückgreifen können. Zudem werden sie bei einzelnen Fragen, die im Unterricht relevant werden, vielleicht auch kompetenter als die Lehrkraft sein. Auch die ordnungsbezogene Dominanzposition der Lehrkraft ist keine absolute. Die Lernenden haben ihr durchaus auch etwas entgegenzusetzen. Sie können rebellieren oder haben andere Wege, die Dominanzposition der Lehrkraft zu unterlaufen, sodass sich die Lehrkraft bei allzu nachdrücklicher Inanspruchnahme ihrer Dominanzposition nur unter erheblichen Reibungsverlusten durchzusetzen vermag, selbst wenn es ihr gelingen mag – notfalls durch Rückgriff auf übergeordnete Instanzen, die ihre Dominanzposition verbürgen (vgl. z. B. Hammersley, 1976).
Nichtsdestoweniger hat das ordnungsbezogene Machtverhältnis eine deutliche Schlagseite zugunsten der Lehrkraft und das sachbezogene Wissensverhältnis ist trotzdem insgesamt betrachtet zugunsten der Lehrkraft disbalanciert. Für die übrigen Asymmetriefacetten ist in ähnlicher Weise von einem Wissens- oder Machtverhältnis auszugehen, in dem die Lehrkraft eine superiore Position einnimmt, das aber einen graduellen Charakter hat. Eine Ausnahme bildet allerdings die bewertungsbezogene Machtasymmetrie. Bei ihr scheint sich die Abhängigkeit der Lernenden von der Lehrkraft deutlich stärker einer vollständigen Abhängigkeit anzunähern. Der Handlungsspielraum, den Lernende dem der Lehrkraft entgegensetzen können, ist verschwindend gering. Zwar können sie Einspruch gegen Bewertungen einlegen. Aussicht auf Erfolg haben sie damit aber vermutlich nur in Extremfällen und dieser hängt wiederum nicht von ihrer Einschätzung der eigenen Leistung ab.

2.3.2 Exkurs: Konstitutivität und pädagogische Autorität

Abschließend möchte ich in einem Exkurs auf zwei Punkte eingehen, die nicht den Kern meiner Untersuchung berühren, aber wichtige Stoßrichtungen für eine Weiterentwicklung der vorgeschlagenen Heuristik aufzeigen. Es geht zum einen um die Frage der Konstitutivität der Asymmetrie und ‚Symmetrisierbarkeit' der LSB, zum anderen um das Verhältnis der pädagogischen Asymmetrie zum verwandten, aber zu unterscheidenden Begriff der pädagogischen Autorität. Auf beide Themen kann ich hier nur ausblickhaft eingehen und nur erste Ansätze aufzeigen. Die Diskussion beider Themen muss an dieser Stelle unabgeschlossen bleiben.

Konstitutivität lässt sich in etwa wie folgt verstehen: Etwas ist genau dann konstitutiv für die LSB, wenn es im Wesen der Beziehung von Lehrperson und Lernenden als solcher angelegt ist. Eine wichtige Konsequenz eines solchen Konstitutivitätsverständnisses ist, dass die These, Asymmetrie sei konstitutives Merkmal der LSB, impliziert, dass die LSB notwendigerweise asymmetrisch ist bzw. eine symmetrische LSB unmöglich ist. Vor dem Hintergrund dieses skizzenhaften Konstitutivitätsverständnisses und der obigen Ausdifferenzierung der Asymmetrie lässt sich erörtern, in welchen Facetten die Asymmetrie konstitutiv für die LSB ist. Im Folgenden betrachte ich diese Frage ausgehend von den diskutierten struktur- und systemtheoretischen Überlegungen und frage danach, in welchen Facetten die Asymmetrie *aus diesen Perspektiven* konstitutiv für die LSB ist, wenn man jeweils voraussetzt, dass diese Perspektiven den wesentlichen Kern der LSB aufschließen.[26]

26 Im Fall der systemtheoretischen Beschreibungen müsste man streng genommen die Asymmetrie und ihre Facetten wieder als Merkmale pädagogischer Kommunikation und der in ihr eingeschlossenen sozialen Personen re-interpretieren (siehe Abschn. 2.2.1).

Trotz ihrer sehr unterschiedlichen Fragestellungen und Grundlagenannahmen bestimmen die diskutierten strukturtheoretischen und systemtheoretischen Überlegungen gleichermaßen Asymmetrie insgesamt als fundamental. Differenzen zeigen sich bezogen auf die einzelnen Facetten, teilweise nur bezüglich der Argumentation, die sich für die Konstitutivität entwickeln lässt, teilweise bezüglich dessen, für welche Facetten Konstitutivitätsargumente entwickelt werden können.

Unkontrovers erscheinen die sachbezogene Wissensasymmetrie und die korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie. Die auf die zu vermittelnden und anzueignenden Inhalte bezogene Wissensdifferenz gibt pädagogischer Kommunikation ihre „gerichtete Struktur" (Kade & Seitter, 2007a, S. 13, Anm. 2), sie wird mit der pädagogischen Absicht und mit der Adressiertenkonstruktion vorausgesetzt und auf verschiedene Weise besonders hervorgehoben. Mit Helsper und Reh (2012) lässt sich argumentieren, dass ein Negieren der sachbezogenen Wissensasymmetrie „in eine fundamentale Verkennung des pädagogischen Geschehens als dessen Leugnung" mündet (S. 275). Verschwinden sachbezogene Wissensasymmetrie und korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie, handelt es sich bei der Beziehung von Lehrperson und Lernenden nur noch dem Namen nach um eine LSB.

Auch andere, nicht notwendig system- oder strukturtheoretisch argumentierende Autor:innen, die Versionen der Konstitutivitätsthese vertreten, scheinen damit häufig auf die Konstitutivität der sachbezogenen Wissensasymmetrie abzuheben. Beispielsweise führt Giesecke (1996, S. 403) den Unterschied zwischen Lehrperson und Lernenden, der gerade die Möglichkeit des Lernens fundiere, wie folgt aus: „Bei vollkommen gleichem Erfahrungsstand könnte niemand etwas lernen." Diese Aussage ist sicher nicht so verstehen, dass man durch die Beziehung zu einer anderen Person grundsätzlich nur etwas lernen könne, wenn das Gegenüber einen anderen Erfahrungsstand habe. Man könnte durchaus gemeinsam lernen. Aber wir hätten es dann nicht mit einer pädagogischen Beziehung oder speziell einer LSB zu tun. Gieseckes Punkt ist am besten so zu verstehen, dass eine sachbezogene Wissensasymmetrie notwendige Bedingung für Lernen in einer pädagogischen Beziehung ist (vgl. so z. B. auch Herzog, 2002, vor allem S. 389, 447, 463).

Zumindest von einer strukturtheoretischen Warte aus lässt sich auch für die Konstitutivität desjenigen Aspekts der wissensbedingten Machtasymmetrie argumentieren, der der vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie korrespondiert. Wie in Abschn. 2.1.2 gesehen, ist die pädagogische Praxis von Lehrkräften dem Wesen nach stellvertretende Krisenbearbeitung im Bereich der Wissens- und Normenvermittlung und damit professionalisierungsbedürftig. Das heißt, sie kommt gerade dadurch zustande, dass Lernende (und deren Familien) darauf angewiesen sind, dass Dritte, an die sie die Krisenbearbeitung delegieren, über die nötige pädagogisch-didaktische Expertise verfügen, die ihnen selbst fehlt. Nach dieser Argumentation ist die vermittlungsbezogen-wissensbedingte Machtasymmetrie im Sinne einer Angewiesenheit auf einen pädagogisch-didaktischen Kompetenzvorsprung der Lehrkraft konstitutives Merkmal der LSB. In gewisser Weise ließe sich dies zudem auf die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie selbst ausweiten.[27]

Für die übrigen Asymmetriefacetten – die gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie, die ordnungsbezogene Machtasymmetrie und die bewertungsbezogene Machtasymmetrie – dagegen scheint sich weder aus Perspektive der diskutierten strukturtheoretischen noch aus Per-

27 Hierfür wäre ein anspruchsvoller Begriff der LSB erforderlich. Aber selbst wenn man einen so anspruchsvollen Begriff der LSB nicht vertreten möchte, bleibt die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie aus strukturtheoretischer Professionsperspektive geboten, auch wenn sich nicht behaupten lässt, sie sei konstitutiv für die LSB. Bezogen auf die Frage, wie sich Symmetrisierungsappelle sinnvoll verstehen lassen, ist dieser Unterschied irrelevant.

spektive der systemtheoretischen Überlegungen eine Argumentation für deren Konstitutivität entwickeln zu lassen. Wie in Abschn. 2.1.4 diskutiert, kennzeichnet die gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie nur die Beziehung von Lehrpersonen zu solchen Lernenden, die ein bestimmtes Entwicklungsstadium noch nicht erreicht haben. Bei Lernenden, die in ihrer Entwicklung zu einem autonomen, gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt weiter fortgeschritten sind, verliert der Entwicklungsvorsprung der Lehrperson soweit an Bedeutung, dass gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie und korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie verschwinden oder irrelevant für die Beziehung werden. Anders als im Fall der sachbezogenen Wissensasymmetrie ist damit die LSB aber nicht „an ihrem Ende" (Helsper & Reh, 2012, S. 275) angekommen.

Ähnlich eindeutig ist der Fall der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie. Wie in Abschn. 2.2.4 gesehen, argumentieren Luhmann und Schorr zwar für die Unvermeidbarkeit der Selektion. Wie gezeigt, lässt sich das Argument von Luhmann und Schorr allerdings *nicht* als Beleg für die These anführen, karrierewirksame Selektion im Sinne der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie sei bei pädagogischer Kommunikation unvermeidlich und jemand, der diese Form von Selektion aus der Interaktion von Lehrperson und Lernenden heraushalten möchte, verkenne das Wesen pädagogischer Kommunikation.

Weniger eindeutig gestaltet sich die Frage der Konstitutivität im Fall der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie. Gemäß systemtheoretischer Argumentation ist eine asymmetrische Verteilung von Möglichkeiten der Situationskontrolle aufgrund der hohen Komplexität im Interaktionssystem Unterricht zwingend erforderlich, um Komplexität zu reduzieren und Leistungsfähigkeit als System pädagogischer Kommunikation zu steigern. Folgt man dieser Argumentation und geht man davon aus, dass nur der Lehrkraft die Dominanz in der Situationskontrolle zugewiesen werden kann, dann erweist sich die ordnungsbezogene Machtasymmetrie zumindest als notwendiges Merkmal der Beziehung von Lehrperson und Lernenden im Interaktionssystem Unterricht. Auch wenn die Frage ihrer Konstitutivität damit noch nicht vollständig geklärt ist,[28] lässt sich auf dieser Grundlage zumindest schon einmal systemtheoretisch argumentieren, dass die LSB in dieser Hinsicht nicht ‚symmetrisierbar' ist.

Diese ersten, skizzenhaften Überlegungen zur Konstitutivität der Asymmetrie und ihrer Facetten verdeutlichen bereits, dass es weder um die verbreitete Konstitutivitätsthese noch um die ebenfalls verbreiteten Symmetrisierungsappelle so eindeutig bestellt ist, wie die teilweise emphatischen Formulierungen vermuten lassen. Die Ausdifferenzierung der Asymmetrie in der LSB kann dabei helfen, Konstitutivitätsthese wie Symmetrisierungsappelle zu präzisieren. Einige Facetten der Asymmetrie scheinen – zumindest aus den diskutierten theoretischen Perspektiven – schlicht nicht aufhebbar, ohne dass die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden nur noch dem Namen nach eine LSB darstellt. Andere wie die bewertungsbezogene Machtasymmetrie prägen zweifelsohne die Interaktion von Lehrperson und Lernenden, geraten aber aus dem Blick, wenn man auf die *konstitutive* Asymmetrie der LSB fokussiert. Gleichwohl sind sie für die einzelne Lehrperson in ihrer Interaktion mit Lernenden nicht ‚symmetrisierbar'. Sie lassen sich teilweise nur auf Ebene der gesellschaftlichen Organisation des Bildungssystems auflösen. Das legt nahe, dass es bei zukünftigen Weiterentwicklungen der Heuristik fruchtbar sein kann, zur weiteren Systematisierung der Asymmetriefacetten ein Mehr-Ebenen-Modell zu entwickeln, wie es beispielsweise Helsper für die antinomische Handlungsstruktur päda-

28 Scheunpflug (2004, S. 79) scheint die stärkere These zu formulieren, die asymmetrische Rollenstruktur mit ungleichen Beteiligungsmöglichkeiten sei als Ermöglichungsbedingung von unterrichtlicher Kommunikation konstitutiv für die unterrichtliche Interaktion. Allerdings verwendet sie möglicherweise einen sparsameren Konstitutivitätsbegriff.

gogischer Praxis mit seiner Unterscheidung von konstitutiven Antinomien, Widersprüchen, Handlungsdilemmata/-paradoxien und Modernisierungsantinomien ausarbeitet (Helsper, 2002; Helsper et al., 2001). Ich kann dies an dieser Stelle nicht weiter ausführen. Ein solches Mehr-Ebenen-Modell ist für das Forschungsanliegen meiner Untersuchung allerdings auch nicht erforderlich. Im Fokus der restlichen Arbeit steht, wie Lehrpersonen die Asymmetrie ihrer Beziehung zu Lernenden wahrnehmen und ausgestalten, auf welcher Ebene in so einem Mehr-Ebenen-Modell deren Facetten auch zu verorten seien mögen.

Abschließend ein paar knappe Bemerkungen zum Begriff der pädagogischen Autorität (z. B. Brüggen, 2007; Helsper, 2009; Paris, 2009; Reichenbach, 2011; Twardella, 2012) und dessen Verhältnis zum Begriff der Asymmetrie: Die beiden Begriffe sind verwandt und werden nicht immer systematisch unterschieden (so etwa Liu, 2018, z. B. S. 42). Sie weisen gewisse Ähnlichkeiten auf und es lassen sich Verbindungen zwischen ihnen ziehen. Dennoch unterscheiden sie sich auf bedeutsame Weise.
Pädagogische Autorität wird – wie Autorität allgemein – als „anerkanntes Führungsverhältnis" (Schäfer & Thompson, 2009, S. 7, Hervorhebung getilgt) oder als „anerkannte, geachtete Macht" (Paris, 2009, S. 38) verstanden. Um den Status einer Autorität innezuhaben, muss einem von anderen dieser Status „aus freien Stücken" (Paris, 2009, S. 38) zuerkannt werden. Autorität ist daher darauf angewiesen und für ihr Vorliegen davon abhängig, dass andere die Machtposition der Autoritätsperson zwanglos anerkennen. Als spezielles Machtverhältnis geht Autorität stets mit Asymmetrie zwischen der als Autorität anerkannten Person und denjenigen, die sie als Autorität anerkennen, einher. In der oben eingeführten Terminologie der Asymmetrieheuristik lässt sich Autorität daher verstehen als Superiorität, die von denjenigen in der inferioren Position anerkannt wird. Diese Zusatzbedingung der Anerkennung der Asymmetrie bzw. der superioren Position ist einer der zentralen Unterschiede zwischen Autorität und Asymmetrie. Denn Asymmetrie kann auch dann gegeben sein, wenn sie nicht anerkannt wird. Autorität impliziert Asymmetrie, aber nicht umgekehrt. In diesem Sinn ist Asymmetrie der schwächere, weniger voraussetzungsreiche Begriff.
Welches der beiden Konzepte man als Ausgangspunkt wählt, hat aufgrund des Unterschieds hinsichtlich der Rolle von Anerkennung Folgen dafür, was jeweils in den Blick kommt. Teilweise gibt es hier Überlappungen. Denn für einzelne der in der Heuristik unterschiedenen Asymmetriefacetten lassen sich Analogien in den Konzeptionen pädagogischer Autorität finden, die in der Literatur vorgeschlagen werden, auch wenn es sich nie um Eins-zu-eins-Entsprechungen handelt und die Analogien nur einzelne Asymmetriefacetten und Autoritätsaspekte betreffen. So entwirft z. B. Paris (2009) die pädagogische Autorität von Lehrpersonen als Amalgam dreier Autoritätstypen: Amtsautorität, Sachautorität und Charisma. Die Amtsautorität spezifiziert er dabei so, dass sie deutliche Nähe zur ordnungsbezogenen und bewertungsbezogenen Dominanzposition aufweist. Im Fall der Sachautorität lassen sich Parallelen zu denjenigen Aspekten der wissensbedingten Dominanzposition ziehen, die aus der sachbezogenen und vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie resultieren. Zum einen kommt damit bei Paris' Konzeption wie bei der obigen Konzeption der Asymmetrie in den Blick, dass die Asymmetrie der LSB sowohl Machtgefälle umfasst, die über das ‚Amt' der Lehrkraft und ihre institutionell übertragenen Befugnisse in die LSB hineinkommen, als auch solche, die auf Wissensunterschieden basieren. Zum anderen lässt sich mit Paris' Begriff der pädagogischen Sachautorität eine der zentralen, oben diskutierten Herausforderungen für Lehrkräfte im Umgang mit der Asymmetrie reformulieren: Für das Etablieren eines pädagogischen Arbeitsbündnisses ist erforderlich, eine Anerkennung einzelner Asymmetriefacetten durch die Lernenden interaktiv herzustellen. Diskutiert

habe ich das vor allem für die sachbezogen-wissensbedingte Machtasymmetrie. Es betrifft aber auch die vermittlungsbezogen-wissensbedingte Machtasymmetrie. Das heißt, eine zentrale Herausforderung für Lehrkräfte bei der Ausgestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses besteht darin, in der Interaktion mit den Lernenden sich den Status einer Sachautorität zu erarbeiten.[29]

Teilweise kommen durch einen Fokus auf Asymmetrie anstatt Autorität aber auch Aspekte der Beziehung von Lehrperson und Lernenden in den Blick, die sich nicht unbedingt auf Fragen der pädagogischen Autorität beziehen lassen. Asymmetriefacetten sind für ihr Bestehen nicht daran gebunden, dass die Lernenden der Lehrkraft die entsprechende Superiorität zuerkennen. Vor allem aber beziehen sich der Umgang mit ihnen und ihre interaktive Ausgestaltung durch Lehrkraft und Lernende nicht allein auf Anerkennungsfragen. Teilweise spielen diese nicht einmal eine zentrale Rolle.

Dies betrifft z. B. die bewertungsbezogene Machtasymmetrie. Die Lehrkraft ist institutionell mit der Befugnis ausgestattet, verbindliche, potenziell karrierewirksame Leistungsbeurteilungen vorzunehmen. Ob die Lernenden diese Machtposition der Lehrkraft anerkennen, ist unerheblich dafür, ob die Beurteilungen der Lehrkraft Gültigkeit beanspruchen und weitreichende Konsequenzen für die Biografie der Lernenden haben können. Dafür spielt vor allem eine Rolle, ob *Dritte* der Lehrkraft diese Machtposition zuerkennen und sie als Beurteilungsautorität akzeptieren. Trotzdem hat diese Asymmetriefacette eine erhebliche Bedeutung für die Interaktion der Lernenden mit der Lehrkraft. Für Lernende spielt dabei die Anerkennung der Bewertungsmacht der Lehrkraft durch Dritte eine deutlich entscheidendere Rolle als die Frage, ob sie selbst diese anerkennen. Anders als bei der sachbezogen-wissensbedingten Machtasymmetrie ist die Herausforderung für die Lehrkraft in diesem Kontext daher nicht, sich in der Interaktion mit Lernenden einen Status als Beurteilungsautorität zu erarbeiten. Sie besteht vielmehr darin, die bewertungsbezogene Dominanzposition glaubwürdig situativ einzuklammern, Vertrauen in die Entkoppelung von karrierewirksamer und aneignungsprüfender Selektion aufzubauen und so die bewertungsbezogene Machtasymmetrie für die Lernenden zu entdramatisieren.

Das Beispiel der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie zeigt, dass bei einigen der Asymmetriefacetten die Autorität der Lehrperson, ihre anerkannte Superiorität, sofern sie vorliegt, aus der LSB hinausragt. Das Autoritätsverhältnis ist nicht Teil der Beziehung von Lehrperson und *Lernenden*, sondern besteht zwischen Lehrperson und *Dritten*, die der Lehrperson den Status einer entsprechenden Autorität zuerkennen. Ähnliches gilt auch für die ordnungsbezogene Dominanzposition. Auch diese hat die Lehrkraft qua institutionalisierter Rolle inne. Für die Konstitution dieses Machtgefälles ist die Frage der Anerkennung außerhalb der LSB relevanter als die der Anerkennung innerhalb der LSB.[30] Diese von außen in die LSB hineingetragenen Machtgefälle, so heben Helsper et al. (2007, S. 58f.) hervor, bilden gerade den „neuralgischen Punkt" für die Anerkennung der Lehrkraft als pädagogische Autorität. Denn der von außen kommende Zwang, mit dem diese Asymmetriefacetten verbunden sind, steht gerade einer zwanglosen Anerkennung der Lehrkraft als Autorität in der LSB entgegen.

Für die übrigen Facetten ließe sich in ähnlicher Weise fragen, welche Rolle eine Anerkennung der lehrer:innenseitigen Superiorität durch die Lernenden spielt. Ebenso ließe sich noch

29 Zu anderen Konzeptionen pädagogischer Autorität lassen sich in ähnlicher Weise Bezüge herstellen (vgl. z. B. Helsper, 2009; Helsper et al., 2007).

30 Damit ist nicht in Abrede gestellt, dass ohne eine gewisse Anerkennung der Dominanzposition durch die Lernenden die Lehrkraft sich nur unter erheblichen Reibungsverlusten und gegebenenfalls unter Rückgriff auf direkte Zwangsmittel oder gar Machtressourcen der Staatsgewalt durchzusetzen vermag.

genauer ausloten, welche Verknüpfung mit dem Autoritätskonzept möglich sind und wie diese genau aussehen. Aber bereits diese ersten Beobachtungen zum Verhältnis von Autorität und Asymmetrie verdeutlichen einerseits die Verwandtschaft der Konzepte und zeigen erste Zusammenhänge auf. Andererseits verdeutlichen sie jedoch auch, dass Asymmetrie ein eigenständiges Konzept ist, das für sich genommen eine relevante Perspektive eröffnet.

3 Die Asymmetrie und ihre Facetten im Spiegel empirischer Forschung

Bisher liegen kaum Studien vor, deren Forschungsinteresse sich ausdrücklich auf den Umgang von Lehrkräften mit der Asymmetrie der LSB richtet und die die Asymmetrie systematisch in ihrer Komplexität als mehrdimensionales Merkmal pädagogischer Beziehungen betrachten. Das heißt aber ganz und gar nicht, dass der Umgang mit der Asymmetrie bisher ein unbeschrittenes Forschungsfeld ist. Denn es liegt eine Vielzahl von Studien – vor allem, aber nicht nur aus dem Bereich der Unterrichtsforschung – vor, die sich zwar nicht in ihrem Selbstverständnis der Asymmetrie und deren interaktiven Bearbeitung widmen mögen, die aber dennoch indirekt auch den Umgang von Lehrkräften mit der Asymmetrie beleuchten, wenn auch nicht unter dieser Beschreibung. An diese Studien lässt sich bei der Betrachtung des Umgangs von Lehrkräften mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB anschließen. Anstatt einen Forschungsstand im üblichen Sinne darzustellen, arbeite ich heraus, inwiefern ich mit meiner Studie an bestehende Untersuchungen anknüpfen kann und wie sich deren Ergebnisse *auch* auf den Umgang mit der Asymmetrie in der LSB beziehen und sich hierzu Erkenntnisse ableiten lassen. Anhand dessen lassen sich die Überlegungen der theoretisch-heuristischen Annäherung in Kap. 2 weiterführen. Zudem verorte ich darüber das Forschungsinteresse meiner Untersuchung im Kontext bereits vorliegender Studien und zeige auf, inwiefern meine Untersuchung eine Ergänzung darstellt.
Die Diskussion von Anschlussmöglichkeiten an bisherige Forschung gliedert sich in drei Teile. Bisher liegen nur wenige Forschungsbeiträge vor, die sich der Asymmetrie als mehrdimensionales Merkmal der LSB widmen. Meist geraten nur einzelne Asymmetriefacetten in den Blick. Die Studien, die sich mit der Asymmetrie in ihrer Mehrdimensionalität befassen, nehmen auch in ihrem Selbstverständnis den Begriff der Asymmetrie oder den verwandten Begriff der pädagogischen Autorität zum Ausgangspunkt ihrer Untersuchung. Diese Studien diskutiere ich gebündelt in Abschn. 3.1. In den anschließenden Abschnitten systematisiere ich ausgewählte Befunde entlang der Asymmetriefacetten gemäß der in Abschn. 2.3 vorgeschlagenen Heuristik und zeige auf, inwiefern sich diese Ergebnisse auch als Befunde zur Ausgestaltung der jeweiligen Asymmetriefacette begreifen lassen (Abschn. 3.2 und 3.3). Abschließend resümiere ich die referierte Befundlage und zeige Konsequenzen und Hinweise für meine empirische Untersuchung auf (Abschn. 3.4).

3.1 Beiträge zur Asymmetrie als komplexes Merkmal pädagogischer Beziehungen

Eine der wenigen Studien, die bereits in ihrem Selbstverständnis die Ausgestaltung der Asymmetrie der LSB untersuchen, hat Liu (2018) vorgelegt. Sie zielt mit ihrer Untersuchung auf eine „Rekonstruktion von Deutungsmustern bzw. pädagogischen Orientierungen der Pädagogen (Lehrerhabitus) vor allem in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen und das Lehrerbild im exklusiven schulischen Kontext in China und Deutschland“ (Liu, 2018, S. 5). Dabei fokussiert sie vor allem auf die Auseinandersetzung mit Nähe und Distanz im Sinne Helspers (2002) sowie die Auseinandersetzung mit Asymmetrie bzw. Autorität[31] in der LSB. Dabei unterscheidet Liu

31 Liu unterscheidet nicht durchgehend zwischen diesen beiden Begriffen und verwendet in der Regel den anspruchsvolleren Begriff der Autorität. Allerdings weist sie auch selbst darauf hin, dass einzelne Befragte auf die Anerkennung ihrer superioren Position durch die Lernenden zu sprechen kommen und erst in diesen Fällen aus der asymmetrischen Beziehung eine Autoritätsposition der Lehrkraft erwächst (Liu, 2018, S. 356).

im Anschluss an Helsper (2009) die Sachautorität (Anerkennung der fachlichen Kompetenz der Lehrperson), die charismatische Autorität (Anerkennung der Führungsposition der Lehrperson aufgrund deren Persönlichkeit) und die Organisationsautorität (Anerkennung der disziplinarischen Macht der Lehrperson). Anhand der Analyse von leitfadengestützten Interviews mit acht Lehrkräften mittels Dokumentarischer Methode identifiziert Liu sechs Typen von ‚pädagogischen Orientierungen in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen', die sich durch unterschiedliche Entwürfe von Nähe/Distanz und Symmetrie/Asymmetrie in der LSB auszeichnen, und vier Typen von ‚pädagogischen Orientierungen in Bezug auf das Lehrerbild', die die Entwürfe der Lehrer:innenautorität ins Verhältnis zu den Lehrer:innenaufgaben setzen, die für den Kontext der Elitenbildung entworfen werden.
Bezogen auf die Autoritätsentwürfe lassen sich bei den von Liu identifizierten Typen grob zwei Gruppen unterscheiden (vgl. zum Folgenden vor allem Liu, 2018, S. 319–322). Die eine Gruppe umfasst Typen, die von einer Wissenssymmetrie ausgehen oder diese als Ideal entwerfen. Diese Typen wünschen sich eine fachliche Symmetrie und eine fachlich-distanzierte Quasi-Kollegialität mit den Lernenden, auch wenn sich die in der Regel nicht realisieren lässt, oder sie gehen von einer „zirkulären Wissenssymmetrie" (Liu, 2018, S. 322) aus, bei der Lehrperson und Lernende – nach dem Selbstverständnis der Befragten – gemeinsam lernen. Zusätzlich betonen diese Typen aber teilweise auch eine erzieherische Organisationsautorität und Vorbildfunktion oder übernehmen eine bildungsbiografische Beratungsfunktion. Dieser Gruppe stehen Typen gegenüber, die ein stark hierarchisches Verhältnis betonen. Diese Typen rücken entweder eine fachlich begrenzte Sachautorität ins Zentrum oder eine erzieherische, tendenziell über das Schulische hinausgehende charismatische Autorität, mit der durch eine vorbildhafte Persönlichkeit eine Klassengemeinschaft gestiftet werden soll. Teilweise wird zwar eine Wissensasymmetrie betont. Bei der Inanspruchnahme einer Position als Organisationsautorität werden jedoch nach eigener Einschätzung Heteronomie und Autonomie auszubalancieren versucht.
Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Typen unterschiedliche Autoritätsdimensionen betonen und ins Zentrum ihrer Entwürfe der LSB sowie des Lehrberufs an exklusiven Schulen stellen und gleichzeitig andere Autoritätsdimensionen zurücknehmen, sich dort eine Symmetrie wünschen oder von einer Symmetrie ausgehen. Ein Profil, das die deutschen Lehrkräfte in typischer Weise von den chinesischen unterscheidet, lässt sich im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Asymmetrie meines Erachtens anhand von Lius Analysen in aussagekräftiger Schärfe nicht identifizieren (Liu, 2018, S. 335–338, 359, siehe dagegen aber auch S. 361).
Einschränkend ist zu den Befunden Lius anzumerken, dass zwar der Anspruch formuliert wird, „pädagogische Orientierungen" bzw. „Lehrerhabitus" (Liu, 2018, S. 5 und passim) zu rekonstruieren, dass aber das zum Nachvollzug der Rekonstruktionsergebnisse angeführte Material fast durchgehend aus Interviewpassagen besteht, in denen die Lehrkräfte der Textsorte nach reflexiv-theoretisierend auf ihre Handlungspraxis Bezug nehmen oder Entwürfe von idealen LSB oder idealen Lehrkräften artikulieren.[32] Für eine valide Rekonstruktion von habituellen Orientierungen ist derartiges Datenmaterial allerdings nur sehr eingeschränkt geeignet, sodass sich die berichteten Befunde besser als Aussagen über die (reflexiven) Entwürfe der Lehrkräfte von ihrer LSB und über deren Idealbilder von Lehrkräften verstehen lassen. Eine weitere Schwierigkeit bei der Interpretation der Ergebnisse besteht darin, dass die Befunde zu den ‚pädagogischen

32 Dass Passagen dieser Form die wesentliche Datenbasis für die Rekonstruktionsergebnisse bilden, lässt sich auch anhand der Interviewfragen vermuten, die überwiegend auf abstrakte Beschreibungen, Erklärungen und Idealentwürfe abzielen, wie auch Liu (2018, S. 96–98) herausstellt.

Orientierungen in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen' und ‚in Bezug auf das Lehrerbild' innerhalb einzelner Fälle inkonsistent erscheinen.[33]

Eine weitere Untersuchung, an die in größerer Breite, wenn auch aufgrund der Fokussierung auf das Konzept der Autorität statt Asymmetrie mit gewissen Einschränkungen angeschlossen werden kann, ist die Studie von Helsper et al. (2007) zum pädagogischen Arbeitsbündnis zwischen Klassenlehrer:in und Lernenden an Waldorfschulen. Die Beziehung zwischen Klassenlehrer:in und Schüler:in an Waldorfschulen prägt mit ihrer achtjährigen Dauer eine erhebliche Kontinuität und zeichnet sich programmatisch durch eine Betonung von emotionaler Nähe und einer Positionierung der Lehrkraft als personale Autorität und umfassendes Vorbild aus, das den engen Rahmen der Fachinhalte überschreitet. In ihrer Studie untersuchen Helsper et al. mittels qualitativer Mehrebenenanalyse dyadische Arbeitsbündnisse dreier Lehrkräfte zu jeweils verschiedenen Lernenden hinsichtlich der Ausgestaltung vor allem von Nähe-Distanz- sowie Autoritätsverhältnis einerseits und hinsichtlich der Autonomiebestrebungen der Lernenden andererseits. Im Zuge dessen rekonstruieren Helsper et al. drei kontrastierende Varianten der Ausgestaltung des Autoritätsverhältnisses durch die Lehrkraft. Alle drei Lehrpersonen beanspruchen für sich in den dyadischen LSB eine deutliche Autoritätsposition und betonen die Asymmetrie der Beziehung. Sie unterscheiden sich aber darin, wie umfassend und in welchen Hinsichten sie die programmatische Autoritätskonzeption der Waldorfschulen realisieren.

Der Entwurf einer „paternalistischen Autorität" (Helsper et al., 2007, S. 470) zeichnet sich durch die Inanspruchnahme einer Funktion der mütterlich-behütenden Fürsorge aus, die mit einer Tendenz zur Bevormundung der Lernenden hinsichtlich der Entwicklungsbedarfe verknüpft ist, über die fachliche Vermittlung hinausragt und für die Lehrkraft in der Generationendifferenz begründet ist (Fall Frau Weber, S. 148–229). Dieser Fall lässt sich unter Rückgriff auf die in Abschn. 2.3 entwickelte Heuristik als eine deutliche Entgrenzung der vermittlungsbezogenen und gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie sowie der damit verbundenen wissensbedingten Machtasymmetrie verstehen (siehe auch die Einordnung als Vermittlungsautorität, S. 495). Die „rein formale bzw. funktionale Autorität" (S. 471) der zweiten Lehrkraft ist charakterisiert durch eine Fokussierung auf die Orchestrierung des sozialen Miteinanders, d. h. auf Durchsetzung von Regeln für den reibungslosen Unterrichtsablauf, wozu sich diese Lehrkraft aufgrund des ihr institutionell übertragenen Amtes verpflichtet und berechtigt sieht (Fall Herr Krüger, S. 239–297). Hiermit liegt eine die Dominanz betonende Auslegung der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie vor (siehe auch die Einordnung als moralische, auf die Regeln des Feldes bezogene Autorität, S. 495). Als „charismatische Autorität" (S. 471) ist die Ausgestaltung der Beziehung zu bezeichnen, bei der die Lehrperson als intellektuell-moralische Leitfigur auftritt, die über die Fachvermittlung hinaus überlegene Erkenntnisse zu dem „geistigen Gedeihen und seelischen Heil" (S. 471) bietet, wodurch andere einerseits auf sie angewiesen sind und sie andererseits für sich den Status einer Autorität reklamieren kann (Fall Herr Friedrich, S. 322–433). Diese Ausgestaltung lässt sich als deutliche Entgrenzung der sachbezogenen und gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie sowie der damit verknüpften wissensbedingten Machtasymmetrie begreifen (siehe auch die Einordnung als in die Allwissenheit gesteigerte Sachautorität, S. 495).

---

33 Dies gilt z. B. für den Fall Dr. Mayer, dessen ‚pädagogische Orientierung in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen' „in einer relativ polarisierten Richtung von Symmetrie und Distanz" mit einem Streben nach einer fachlich quasi-kollegialen Beziehung verortet sei (Liu, 2018, S. 321) und der gleichzeitig hinsichtlich des Lehrer:innenbildes „ganz deutlich auf charismatisch-missionarische Fachautorität orientiert" sei und seinen „missionarischen Auftrag" in der Weitergabe seiner Fachbegeisterung und des „physikalische[n] Kulturerbe[s]" sähe (Liu, 2018, S. 324f.).

Diese unterschiedlichen Ausgestaltungen der Asymmetrie sind auch damit verknüpft, wie die Lehrkräfte jeweils mit Autonomiebestrebungen der Lernenden umgehen. Versteht man die gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie als unterschiedlichen Stand in der Entwicklung zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt, kann man als eine (übergreifende) Komponente dieser Asymmetriefacette verstehen, wie sich Lernende und Lehrperson in bereits entwickelter Autonomie unterscheiden und wie die Lernenden dementsprechend noch auf die Lehrperson angewiesen sind. Wenn man dies so versteht, lassen sich die Befunde von Helsper et al. auch als Hinweise dazu lesen, wie die Ausgestaltung der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie mit derjenigen weiterer Facetten zusammenhängen kann. So sind die rekonstruierten Muster der Autoritätsgestaltung mit ihrer Betonung verschiedener Asymmetriefacetten verbunden mit der Eröffnung unterschiedlicher Autonomiespielräume für die Lernenden. Die Lehrkräfte diskreditieren oder restringieren die Erprobung oder gar Beanspruchung von Selbstbestimmung besonders in den Bereichen, für die sie eine Autorität beanspruchen und eine Angewiesenheit der Lernenden auf sie als Autorität voraussetzen (siehe z. B. S. 480). Umgekehrt führen die (Nicht-)Passungen zwischen den von den Lehrkräften eröffneten Erprobungsräumen der Selbstbestimmung und den Autonomiebestrebungen der Lernenden dazu, dass die Lehrkräfte die Entwürfe ihrer Autoritätsposition in unterschiedlichem Maße realisieren können. Je umfassender und auf die ganze Person ausgedehnt sie Autorität beanspruchen, desto gravierender wird ebendiese von denjenigen Lernenden auch herausgefordert, deren Autonomiebestrebungen besonders stark mit den Autoritätsbeanspruchungen der Lehrkraft konfligieren (siehe S. 472f.).
Für alle drei Lehrpersonen erweist sich die jeweilige Ausgestaltung der Autoritätsposition als durchgehendes Muster, das die Beziehung zu verschiedenen Lernenden prägt, wenn auch auf unterschiedliche Weise. Bei der Analyse dieser Klassenlehrer:in-Schüler:in-Beziehungen, deren achtjährige Dauer sich zum Untersuchungszeitpunkt dem Ende neigt, deutet sich außerdem an, dass diese Muster auch über die lange Zeit einer dyadischen Klassenlehrer:in-Schüler:in-Beziehung in der Waldorfschule eine ausgesprochene Beharrlichkeit aufweisen, selbst wenn die Entwicklung der Lernenden über acht Jahre hinweg zunehmend auf eine Veränderung der Beziehungsgestaltung drängen mag (siehe z. B. die Beziehung von Frau Weber und Anna, S. 173–196). Dies lässt auf die Bedeutung von *Habitualisierungen* für die Ausgestaltung der LSB und insbesondere der asymmetrischen Beziehungsstruktur schließen.[34]

3.2 Ausgewählte Befunde zur Wissensdimension

Neben den wenigen Forschungsarbeiten, die die Asymmetrie als komplexes Merkmal mit mehreren Facetten betrachten, kann die vorliegende Untersuchung vor allem an Studien anschließen, die sich als Beitrag zu *einzelnen* Asymmetriefacetten und dem Umgang mit diesen lesen lassen. Im Fall der Asymmetriefacetten der Wissensdimension liegt eine Reihe von Studien vor, deren Befunde Hinweise dazu enthalten, wie Lehrpersonen mit Wissens- und Könnensdifferenzen als gestaltbare und gestaltungsbedürftige Facetten der Asymmetrie in der LSB umgehen, wie sie sich z. B. interaktiv als kompetentere Andere positionieren oder Kompetenzunterschiede zwischen sich und den Lernenden in ihrer Bedeutung abschwächen. Welche (meist eher indirekten) Hinweise sich hierzu ableiten lassen, diskutiere ich im Folgenden an beispielhaften Unter-

34 Zur Bedeutung habitualisierter Milieubezüge im Habitus der Lehrkräfte sowie in der Schulkultur für die Gestaltung der LSB und den damit verknüpften Ermöglichungs- und Verhinderungsstrukturen siehe auch Helsper et al. (2009, besonders S. 356).

suchungen. Dabei gehe ich auch darauf ein, was sich anhand der diskutierten Befunde über die Ausgestaltung der wissensbedingten Machtasymmetrie sagen lässt, anstatt dieser Asymmetriefacette einen eigenen Abschnitt zu widmen. Denn mit der Art und Weise, auf die eine Lehrperson mit einer Facette der Wissensdimension umgeht, hängt unmittelbar zusammen, wie sie mit der korrespondierenden wissensbedingten Machtasymmetrie umgeht (vgl. Abschn. 2.3). Da die Zusammenhänge meist offensichtlich sind, werde ich zugunsten besserer Lesbarkeit darauf verzichten, an jeder Stelle explizit auszubuchstabieren, wie sich die diskutierten Forschungsbefunde auf die Wissensasymmetriefacette *und* auf die wissensbedingte Machtasymmetrie beziehen lassen.

3.2.1 Sachbezogene Wissensasymmetrie

Einen ersten Zugang dazu, wie Lehrpersonen mit der sachbezogenen Wissensasymmetrie und der korrespondierenden wissensbedingten Machtasymmetrie in der unterrichtlichen Interaktion mit Lernenden umgehen, bieten Studien zur Gesprächsstruktur im klassenöffentlichen, lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgespräch. Diese Studien betrachten mit dem lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgespräch ein Unterrichtsformat, das lange als charakteristisch für den deutschen Schulunterricht galt (vgl. z. B. Stigler et al., 1999). Es ist die dominierende Arbeitsform, wie die von Seidel (2014) in ihrem Forschungsüberblick zusammengetragenen Studien zur Sichtstruktur des Unterrichts zeigen. Zwar gibt es Unterschiede sowohl zwischen Unterrichtsfächern als auch zwischen Schulformen und -stufen (vgl. z. B. auch Götz et al., 2005; Wiechmann, 2004). Aber übergreifend lässt sich dennoch eine Dominanz des Unterrichtsgesprächs festhalten. Die von Seidel zusammengetragenen Studien basieren überwiegend auf Zahlen, die inzwischen mehr als zehn Jahre alt sind. Neuere Zahlen deuten jedoch darauf hin, dass sich die Lage in den letzten Jahren nicht grundsätzlich geändert hat. Beispielsweise dominiert nach den Angaben der im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2018 befragten Lehrpersonen den Mathematikunterricht weiterhin der Klassenunterricht. Von den Befragten geben 82 % an, Klassenunterricht mehrmals pro Monat bis mehrmals pro Woche einzusetzen, während dies für die Arbeit in Kleingruppen nur 64 % angeben (Henschel et al., 2019). Zudem findet selbst nach den Studien, die im Vergleich mit anderen Untersuchungen eine deutlich geringere Bedeutung des Unterrichtsgesprächs konstatieren, der Unterricht zu einem erheblichen Teil in diesem Format statt (vgl. z. B. Götz et al., 2005; Helmke et al., 2008; Wiechmann, 2004). Daher ist davon auszugehen, dass Studien zum lehrer:innenzentrierten, klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch die unterrichtliche Interaktion von Lehrenden und Lernenden zwar nur zu einem Teil, aber immerhin zu einem substanziellen Teil beschreiben können.

Bezugspunkt vieler Untersuchungen zur Interaktion im klassenöffentlichen, lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgespräch sind die Arbeiten von Sinclair und Coulthard (1975) sowie von McHoul (1978) und Mehan (1979) zur Gesprächsstruktur von Unterrichtsgesprächen. An diese Arbeiten anschließend hat sich eine Tradition der ethnomethodologischen, konversations- und diskursanalytischen Untersuchung von Klassengesprächen etabliert, zu der vor allem im internationalen Forschungsdiskurs nach wie vor rege publiziert wird, der sich aber auch einige Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum zuordnen lassen (vgl. z. B. die vielbeachteten Forschungsarbeiten von Lüders, 2003, und Richert, 2005). Die Studien in dieser Tradition sind deswegen besonders hervorzuheben, weil sie herausarbeiten, durch welche Mechanismen Asymmetrie – vor allem die sachbezogene Wissensasymmetrie und die ordnungsbezogene Machtasymmetrie bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Aktivitäten – interaktiv prozessiert und aufrechterhalten wird (Tyagunova, 2017, S. 148). Die Studien arbeiten bedeut-

same Differenzen zwischen Alltags- und Unterrichtsgesprächen heraus, die deutlich machen, wie die sachbezogene Wissensasymmetrie im Unterrichtsgespräch immer wieder sichtbar wird und dabei die (angenommene) Abhängigkeit der Lernenden vom fachlichen Wissensvorsprung der Lehrkraft zum Ausdruck kommt.

Ein entscheidender Unterschied zwischen Alltags- und Unterrichtsgesprächen besteht in der Organisation des Sprecherwechsels, d. h. in der Verteilung des Rederechts (siehe hierzu genauer Abschn. 3.3.1). Relevanter im Hinblick auf die Ausgestaltung der sachbezogenen Wissensasymmetrie und der korrespondierenden wissensbedingten Machtasymmetrie sind jedoch Befunde dazu, welche Sprachhandlungen in unterrichtlichen Interaktionssequenzen charakteristischerweise aufeinanderfolgen. Alltagsgespräche folgen häufig zweischrittigen Mustern sogenannter adjacency pairs (Sacks et al., 1974) wie Gruß – erwidernder Gruß oder Frage – Antwort. Dabei macht die erste Komponente des adjacency pairs deren zweite Komponente konditional relevant, d. h. als nächsten Gesprächszug erwartbar. Im Unterrichtsgespräch sind Interaktionssequenzen dagegen in ihrer zentralen Grundform dreischrittig aufgebaut und bestehen aus zwei ineinander geschachtelten adjacency pairs. Das eine adjacency pair besteht aus einer Frage oder einem Impuls der Lehrperson als Initiierung der Sequenz sowie einer Antwort oder Reaktion der Lernenden. Anders als im Alltagsgespräch sind mit der Reaktion der Lernenden die durch den Lehrer:innenimpuls offenen konditionalen Relevanzen allerdings noch nicht wieder geschlossen. Daher bildet dieses adjacency pair aus Lehrer:innenimpuls und Schüler:innenreaktion nur die erste Komponente eines übergeordneten adjacency pairs. Dessen zweite Komponente besteht in einer bewertenden Kommentierung der Schüler:innenantwort durch die Lehrperson. Diese Kommentierung hat primär die Funktion, die Schüler:innenäußerung als adäquat zu akzeptieren oder als inadäquat zurückzuweisen; eine mögliche Funktion als motivationsbezogene Rückmeldung ist sekundär (Streeck, 1979, S. 248).

Dieser Dreischritt aus Lehrer:innenimpuls, Schüler:innenreaktion und Lehrer:innenkommentar firmiert in der Literatur als „Initiation – Reply – Evaluation" (im Folgenden: IRE) oder „Initiation – Response – Follow-Up/Feedback". Dieses IRE-Muster wurde bereits in den frühen Arbeiten von Sinclair und Coulthard (1975) sowie von McHoul (1978) und Mehan (1979) herausgearbeitet und in der Folge verschiedentlich als zentrales Grundmuster und typische Interaktionssequenz im lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgespräch bestätigt (vgl. für einen Überblick Lüders, 2014).[35]

Besonders der dritte Schritt, die Kommentierung der Schüler:innenantwort durch die Lehrperson, hebt die Interaktionssequenzen im lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgespräch vom alltäglichen Fragen und Antworten ab. Erst mit dieser Kommentierung werden die konditionalen Relevanzen geschlossen, die durch den Lehrer:innenimpuls offen werden. Wie Streeck (1979)[36] in seiner konversationsanalytischen Untersuchung zu Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule hervorhebt, ist daher ein zentrales Kennzeichen des Sprechakts der Schüler:innenantwort im Unterrichtsgespräch,

35 Damit soll nicht behauptet werden, dass der IRE-Dreischritt das einzige Interaktionsmuster im Unterrichtsgespräch zwischen Lehrperson und Lernenden ist. Er ist vor allem für Instruktionsphasen charakteristisch, während Eröffnungs- und Abschlussphasen eher durch strukturierende Lehrer:innenäußerungen gekennzeichnet sind. Außerdem kommen in Instruktionsphasen auch Äußerungen wie Lehrer:innenvorträge, Aufforderungen zur Mitarbeit, thematisch abweichende Schüler:inneneinwürfe etc. vor, die keine Komponenten eines IRE-Dreischritts bilden (Lüders, 2014, S. 837).

36 Streecks grundlegende sprachphilosophischen und linguistischen Annahmen zu Bewertungsaussagen entsprechen inzwischen nicht mehr dem gegenwärtigen Stand metanormativer und linguistischer Forschung. Dies schränkt jedoch die Belastbarkeit seiner Ergebnisse zur Bedeutung des E-Schritts im IRE-Muster für die Ausgestaltung der sachbezogenen Wissensasymmetrie sowie der darauf basierenden wissensbedingten Machtasymmetrie nicht ein.

> daß sein Wahrheitsgehalt nicht im Sinne eines Geltungsanspruches implizit behauptet, sondern rückwirkend vom nächsten Sprecher [d. h. von der Lehrperson] entschieden wird. Die Bewertung übernimmt damit einen Teil der illokutionären Kraft der Konstatierung. Eine Antwort allein ist nur eine tentative Konstatierung, erst die Ratifikation transformiert sie rückwirkend in eine intersubjektiv anerkannte Konstatierung. Durch die Übernahme eines Teils der illokutionären Kraft entbindet die obligatorische Antwort den Schüler auch von den Geltungsansprüchen, die gemeinhin mit konstativen Sprechakten verbunden sind. Vom Schüler wird die Übernahme der Verantwortung, für die Qualität (den Wahrheitsgehalt) seiner Aussage geradezustehen, nicht erwartet. (Streeck, 1979, S. 250)

Daran wird deutlich, dass die sachbezogene Überlegenheit der Lehrperson und die korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie im IRE-Muster gleich auf zwei Weisen zum Ausdruck kommt. Erstens sind die initiierenden Fragen der Lehrperson häufig keine echten Fragen: Die Fragenden wissen bereits, was die Antwort ist. Was sie nicht wissen, ist, ob die *Befragten* die Antwort wissen. Deutlich wird dies besonders dann, wenn die Lehrperson die erhaltene Antwort korrigiert oder eine Korrektur durch andere initiiert, während beim alltäglichen Fragen und Antworten die Korrektur von denjenigen ausgeht, die die fehlerhafte Antwort gegeben haben (Kalthoff, 1995; McHoul, 1990). Aber auch wenn die Lehrperson eine Schüler:innenantwort im E-Schritt nicht als inadäquat zurückweist, kommt die sachbezogene Überlegenheit der Lehrperson zum Ausdruck. Denn zweitens sind die Lernenden für die ‚Richtigkeit' oder ‚Lernwürdigkeit' ihrer Äußerungen und der ihrer Mitschüler:innen auf die Lehrperson verwiesen, insofern davon ausgegangen wird, dass Äußerungen von Lernenden erst einer Ratifizierung durch die Lehrperson mit ihrem fachlichen Kompetenzvorsprung bedürfen, um Geltung beanspruchen zu können. Mit dem wiederkehrenden E-Schritt wird die Lehrperson also immer wieder als kompetentere Andere positioniert und diese Position sowie die (angenommene) Abhängigkeit der Lernenden von der Lehrperson als kompetentere Andere werden immer wieder auf ein Neues hervorgehoben (vgl. hierzu auch Kalthoff, 2000).[37]

Dass Schüler:innenäußerungen von einer Ratifizierung durch die Lehrkraft abhängig sind, um Geltung beanspruchen und in ihrer fachlichen Adäquatheit gesichert gelten zu können, scheint für Lehrperson wie Lernenden selbstverständlich zu sein. Das zeigt sich darin, dass der E-Schritt auch stillschweigend erfolgen kann. Verschiedentlich wurde gezeigt, dass es Lehrpersonen auch möglich ist, gerade durch Vorenthalten eines Kommentars einen Beitrag als inadäquat zu markieren und eine Fehlerkorrektur zu initiieren oder einen Beitrag auch ohne explizite Bewertung als angemessen zu akzeptieren (Kalthoff, 1995, S. 932; Lüders, 2003, S. 227–229; McHoul, 1978, S. 190; Streeck, 1979, S. 244f.).

Nicht immer besteht der E-Schritt in einer IRE-Interaktionssequenz in einer Bewertung der vorausgehenden Schüler:innenäußerung als adäquat oder inadäquat im strengen Sinne. Aber auch in diesem Fall können sich im Dreischritt des lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgespräch die Position der Lehrkraft als kompetentere Andere und die darauf basierende Abhängigkeit der Lernenden manifestieren: Wells (1993) zeigt, dass der dritte Schritt im IRE-Muster unterschiedlich ausgefüllt werden kann, je nachdem welche Funktion ihm im jeweiligen Interaktionskontext zukommt. Nach seinen Analysen audio- und videografierter Unterrichtsstunden

37 Siehe hierzu auch die Diskussion kommunikativer Aneignungsüberprüfung bei pädagogischer Kommunikation in Abschn. 2.2.3 und 2.2.5. Ähnlich deuten auch Meseth et al. (2011) den wiederkehrenden E-Schritt in ihrer kommunikationstheoretischen Unterrichtstheorie (vgl. auch Proske, 2009). Die Aneignungsweisen der einzelnen Lernenden würden im Unterrichtsgespräch sichtbar gemacht und mit dem zentralen Schritt der Evaluation würde markiert, was die für alle Lernenden geltenden Aneignungserwartungen seien. Die Evaluation richte sich daher als Kollektivadressierung an alle Lernenden und kläre Mehrdeutigkeiten auf, mache kenntlich, was das von nun an zu wissende Wissen sei, und überführe dieses so in das ‚Unterrichtsgedächtnis'.

im Primarbereich, in der er „activity theory“ und „discourse theory“ zusammenführt, dient der E-Schritt zwar teilweise eindeutig der Bewertung. Teilweise akzentuiert die Lehrkraft mit ihm aber auch die Aussagen der Lernenden in ihrer Bedeutung für den gegenwärtigen Diskussionsstand, verknüpft sie mit den Äußerungen anderer Lernender und mit eigenen ergänzenden Bemerkungen oder macht sie zum Ausgangspunkt weiterführender Überlegungen im gemeinsamen Erkenntnisprozess. In ähnlicher Weise hat Chin (2006) anhand von audio- und videografierten Unterrichtsgesprächen im Sekundarbereich Varianten des E-Schritts herausgearbeitet, die in unterschiedlicher Weise über eine bloße Bewertung hinausgehen und weiterführende Klärungen oder Vertiefungen einleiten. Das resultierende Unterrichtsgespräch ist damit stärker schüler:innenorientiert und beteiligt die Lernenden stärker an einem kokonstruktiven Problemlösungsprozess (vgl. auch Pauli, 2010). Der aktive Beitrag der Lernenden an der Entwicklung des Gedankengangs wird gestärkt. Gleichzeitig positioniert sich die Lehrkraft aber auch als diejenige, die die Beiträge der Lernenden zusammenzuführen und in ihrer Bedeutsamkeit einzuordnen vermag und abschätzen kann, welche der in ihnen angelegten Anschlussmöglichkeiten für weiterführende Überlegungen fruchtbar sind.

Da dem E-Schritt im IRE-Muster neben einer Bewertungsfunktion auch weitere Funktionen zukommen können, wird in der Literatur teilweise die Bezeichnung „Follow-Up“ oder „Feedback“ (Sinclair & Coulthard, 1975) bevorzugt. Dass der Schritt des Follow-Up mit der Initiierung einer unmittelbar anschließenden Vertiefungssequenz verknüpft sein kann, macht darauf aufmerksam, dass das IRE-Muster zwar eine zentrale, charakteristische Grundform der Interaktion im lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgespräch sein mag.[38] Es ist aber nicht die einzige bedeutsame Interaktionsform, sondern von ihr wird auch in unterschiedlichem Umfang abgewichen. Unterscheiden lassen sich solche Abweichungen, mit denen im Vergleich zur Grundform keine grundsätzlich andere Ausgestaltung von sachbezogener Wissensasymmetrie und sachbezogen-wissensbedingter Machtasymmetrie verbunden ist, von solchen Abweichungen, bei denen diese Asymmetriefacetten auf bedeutsame Weise anders ausgestaltet werden.

Zur ersten Gruppe von Abweichungen vom IRE-Muster gehören Interaktionssequenzen, die das IRE-Muster erweitern, wenn der Lehrperson die Schüler:innenäußerung im R-Schritt falsch, inadäquat oder unvollständig erscheint. In solchen Fällen folgen (gegebenenfalls mehrfache) Reinitiierungen durch die Lehrperson mit Reformulierungen des ursprünglichen Impulses, neuen Impulsen auf geringerem Anspruchsniveau, weiteren Hinweisen oder dem Einholen von Ergänzungen durch andere Lernende, bis eine Antwort produziert wurde, die die Lehrperson zufriedenstellt. Solche Interaktionssequenzen schließen mit einem regulären E-Schritt kommentierender Bewertung ab. Diese und weitere Korrekturinitiierungen arbeiten z. B. McHoul (1990) und Kalthoff (1995) in ihren konversationsanalytischen Untersuchungen von Unterrichtsgesprächen im Sekundarbereich heraus. Dabei heben sie auch hervor, dass die Lehrperson möglichst lange herauszögert, die Korrektur selbst vorzunehmen, und stattdessen eine Korrektur durch diejenigen, die die inadäquate Äußerung getätigt haben, oder durch andere Lernende anregt (vgl. für ähnliche Befunde Richert, 2005).

Zur ersten Gruppe von Abweichungen vom IRE-Muster gehören auch solche wie die bereits erwähnten, die z. B. Wells (1993) und Chin (2006) herausarbeiten und bei denen nach akzeptierten Schüler:innenäußerungen Reinitiierungen auf einem höheren Anspruchsniveau folgen, die zur Vertiefung und Weiterentwicklung von Gedanken anregen. Auch diese Expansionen des IRE-Musters schließen häufig mit einem ratifizierenden Kommentar der Lehrkraft ab (vgl. zu

38 So stellt Richert (2005) fächerübergreifend fest, dass 66 % der untersuchten Tripel aufeinanderfolgender Redebeiträge im Unterricht dem IRE-Muster folgen, wobei es allerdings signifikante Unterschiede zwischen den Fächern gibt.

dieser Form der Abweichung auch Lüders, 2011, und die dort angeführten Referenzen). Auch bei solchen Erweiterungen des IRE-Musters positioniert sich die Lehrperson im Allgemeinen deutlich als kompetentere Andere, auf deren fachlichen Wissensvorsprung die Lernenden angewiesen sind, um sich der fachlichen Angemessenheit ihrer Beiträge sicher sein, für sie Geltung beanspruchen oder von ihnen ausgehend weiterführende Überlegungen entfalten zu können.

Wie bemerkt, lassen sich aber auch Abweichungen vom IRE-Muster finden, mit denen ein Umgang mit der sachbezogenen Wissensasymmetrie und der wissensbedingten Machtasymmetrie verbunden ist, bei dem die Lehrkraft weniger deutlich ihre Position als kompetentere Andere betont. Stattdessen hebt die Lehrkraft die Kompetenz und das Vorwissen der Lernenden zur fachlichen Sache hervor und bestärkt die Lernenden in ihrer Fähigkeit, eigenständig einen wertvollen Beitrag zum gemeinsamen Erkenntnisprozess zu leisten. Entsprechende Abweichungen vom IRE-Muster lassen sich anhand von Befunden aus der internationalen Forschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht illustrieren.

In Auseinandersetzung mit dem IRE-Muster wird dort die Frage diskutiert, wie Lernende im Unterricht stärker am Unterrichtsgespräch partizipieren können (vgl. z. B. Chin, 2006; Oliveira et al., 2012; Scott et al., 2006; Tabak & Baumgartner, 2004). Im Zentrum dieser Diskussion steht die Unterscheidung von autoritativem und dialogischem Diskurs im Unterrichtsgespräch. Beim autoritativen Diskurs „the teacher's *purpose* is to focus the students' full attention on just *one* meaning", und zwar „on the school science point of view" (Scott et al., 2006, S. 610, Hervorhebung im Original). Während bei diesem Diskurs keine Pluralität von Ideen exploriert und zusammengebracht wird, ist der dialogische Diskurs „open to different perspectives" und „the teacher recognizes and attempts to take into account a range of students', and others', ideas" (S. 610). Mit der Unterscheidung von autoritativem und dialogischem Diskurs ist letztlich eine Unterscheidung angesprochen zwischen einer solchen Gestaltung des Unterrichtsgesprächs, bei der die Lehrkraft sich als „knowledgeable authority" positioniert (Oliveira et al., 2012, S. 669), und einer solchen, bei der die Lehrkraft sich nicht als eine Expertin in Szene setzt, die mit den Lernenden Noviz:innen adressiert, sondern bei der sie als „coinvestigator" oder „supportive partner" auftritt (S. 658). Im ersten Fall beansprucht die Lehrkraft die Position eines „sole legitimate endorser of ‚true' knowledge" (S. 669); im zweiten teilt sie pragmatisch die „authority over the learning of science with students" (S. 658), sie – so lässt sich im Anschluss an Hericks' Entwicklungsaufgabe der Anerkennung formulieren – bezieht sich auf die Lernenden als „fachlich[e] Laien, die gerade aus dieser Position und Perspektive heraus wesentliche Beiträge in die fachbezogene Unterrichtskommunikation einbringen" (Hericks, 2009, S. 69, Hervorhebung getilgt) können. Auch in ihrem Laienstatus gegenüber der Expertise der Lehrkraft werden sie als „*fachlich partizipations- und entwicklungsfähig*" (Hericks, 2007, S. 221, Hervorhebung im Original) adressiert. Das heißt, die Unterscheidung autoritativer und dialogischer Diskurse läuft auf eine Unterscheidung betonender und abschwächender Formen der Ausgestaltung von sachbezogener Wissensasymmetrie und wissensbedingter Machtasymmetrie hinaus.

Die Untersuchungen zur autoritativen und dialogischen Diskursgestaltung zeigen auch auf, wie sich betonende und abschwächende Ausgestaltung von sachbezogener Wissensasymmetrie und wissensbedingter Machtasymmetrie in Abweichungen vom IRE-Muster widerspiegeln. Beispielsweise zeigen die Untersuchungen von Oliveira et al. (2012) im Grundschulbereich und von Scott et al. (2006) im Sekundarbereich jeweils in der Gegenüberstellung von stärker dialogischen und stärker autoritativen Diskursen, dass die stärker dialogischen Diskurse nicht nach dem IRE-Muster strukturiert sind. Vielmehr folgen auf den Lehrer:innenimpuls Ketten mehrerer Schüler:innenäußerungen. Entweder ermuntert die Lehrkraft die Lernenden immer wie-

der, ihre Gedanken weiterauszuführen, oder mehrere Lernende schließen direkt aneinander an. Eine Ratifizierung, die die Kette von Schüler:innenäußerungen abschließt, bleibt dabei regelmäßig aus (vgl. für ähnliche Befunde im Kontext der Begleitung von Gruppenarbeiten Tabak & Baumgartner, 2004). Demgegenüber folgen in beiden Untersuchungen die stärker autoritativen Diskurse dem IRE-Muster. Das bestätigt noch einmal, dass dieses Interaktionsmuster mit einer Betonung von sachbezogener Wissensasymmetrie und wissensbedingter Machtasymmetrie verbunden ist.[39]

Eine verwandte Variante, vom IRE-Muster im Unterrichtsgespräch abzuweichen und dabei weniger den eigenen Status als kompetentere Andere zu betonen und dafür die Lernenden in den Prozess des gemeinsamen Erkenntnisgewinns als fachlich kompetent einzubeziehen, hat jüngst Goldmann (2020) anhand der Kontrastierung zweier videografierter Unterrichtsgespräche herausgearbeitet. In einem der beiden Unterrichtsgespräche hält die Lehrkraft den bewertenden E-Schritt im IRE-Muster zunächst zurück und lässt zunächst mehrere miteinander konfligierende Schüler:innenreaktionen auf den initiierenden Lehrer:innenimpuls nebeneinander stehen. Sie überlässt den Lernenden die Aushandlung der konfligierenden Geltungsansprüche und übergibt die inhaltliche Strukturierung des Unterrichtsgesprächs dabei nach Goldmanns Analyse dem „Lernkonflikt", d. h. der Opposition der konfligierenden Geltungsansprüche, die die Lernenden eingebracht haben. Die Lenkung des Unterrichtsgesprächs durch die Lehrkraft beschränkt sich auf eine administrativ-moderierende Koordination. Abschließend ratifiziert die Lehrkraft den von den Lernenden erarbeiteten Konsens oder beschließt die Interaktionssequenz mit einem Urteil, falls die Lernenden den Konflikt der von ihnen eingebrachten Geltungsansprüche nicht zu lösen vermögen. Damit markiert die Lehrkraft zwar ebenso wie in autoritativ ausgefüllter IRE-Interaktion ihren Wissensvorsprung und die Abhängigkeit der Lernenden von diesem. Dennoch gestaltet die Lehrkraft das Unterrichtsgespräch damit auf eine Weise, die die Bedeutung ihres Vorwissens für den Erkenntnisprozess im Unterrichtsgespräch herabsetzt und ein größeres Zutrauen in die fachlichen Kompetenzen der Lernenden demonstriert. Diese Zurückhaltung in der Demonstration zeigt sich in Goldmanns Beispiel auch darin, dass die Lehrkraft darauf verzichtet, in ihren Worten noch einmal das Ergebnis der Schüler:innendiskussion zu reformulieren, und sich darauf beschränkt, die Schüler:innendiskussion insgesamt als fachlich adäquat zu bestätigen.

Dass nicht nur Lehrpersonen vom IRE-Muster abweichen und dabei die sachbezogene Wissensasymmetrie weniger in den Vordergrund rücken, sondern dass auch Lernende dies können, zeigen Ergebnisse von Candela (1998). In ihrer ethnografisch-konversationsanalytischen Studie zu Unterrichtsgesprächen in einer mexikanischen Grundschule arbeitet sie heraus, dass es Lernenden teilweise gelingt, die Rollenverteilung im IRE-Muster temporär umzukehren. Dabei können sie sich selbst als unabhängig vom Wissensvorsprung der Lehrkraft begreifen und in eine Aushandlung über die sachbezogene Überlegenheitsposition der Lehrkraft eintreten (vgl. zu solchen Aushandlungen auch Kalthoff, 2000, S. 436). In diesen Fällen konstruieren die Lernenden „themselves as subjects who discursively establish their role as knowledgeable

39 In einigen Untersuchungen wird hier zumindest dem Anschein nach insofern zirkulär argumentiert, als Autoritativität und Dialogizität am Vorliegen oder Fehlen eines E-Schritts im Sinne des IRE-Musters festgemacht zu werden scheint. Das gilt für diese beiden Untersuchungen nicht. Scott et al. (2006) analysieren Autoritativität und Dialogizität über die Art des Einbezugs von Schüler:innenperspektiven; Oliveira et al. (2012) analysieren die sprachliche Gestaltung der Lehrer:innenäußerungen hinsichtlich der Verwendung von hedging und boosting (sprachlichen Markern für Zweifel bzw. Gewissheit) und betrachten, welche Konsequenzen das hedging und boosting für das implizit vermittelte Verständnis der „nature of science" sowie für Asymmetrie zwischen Lehrkraft und Lernenden haben.

and competent communicators who are able to influence social interaction“ (Candela, 1998, S. 139). Sie verteidigen eigene Standpunkte, evaluieren die von der Lehrkraft vertretenen Thesen oder stellen deren Interpretationen infrage. Dennoch, so hebt Candela hervor, ist dieses Schüler:innenverhalten erstens nicht als Widerstand gegen die Unterrichtsbemühungen der Lehrperson zu verstehen, sondern gerade als Ausdruck der Bedeutsamkeit des Unterrichtsinhalts für die Lernenden und ihrer inhaltlichen Engagiertheit im gemeinsamen Erkenntnisprozess. Zweitens stellen die Lernenden die sachbezogene Wissensasymmetrie damit nicht grundsätzlich infrage. So wird den Äußerungen der Lernenden weiterhin ein anderer epistemischer Status zugeschrieben als denen der Lehrperson. Wenn ihnen die Lehrperson widerspricht, korrigieren die Lernenden meist ihre Position. Umgekehrt ist das in der Regel nicht der Fall. Vielmehr reagiert die Lehrperson auf Infragestellungen seitens der Lernenden mit dem Versuch, ihre Position noch einmal besser zu begründen und die Lernenden zu überzeugen. Damit, so lässt sich ergänzen, fordern die Lernenden mit ihrer Infragestellung ein, als ebenfalls fachlich kompetent und fachlichen Argumenten zugänglich anerkannt zu werden, ohne dass sie dabei grundsätzlich den Kompetenzvorsprung der Lehrperson infrage stellen. Es steht also nicht *global* die sachbezogene Wissensasymmetrie in der LSB infrage. Es wird nur *lokal* die fachliche Adäquatheit der betreffenden individuellen Lehrer:innenäußerung hinterfragt und abgelehnt, diese schlicht aufgrund einer fachlichen *Autorität* der Lehrperson zu akzeptieren; sie soll für die Lernenden *fachlich einsichtig* gemacht werden. Die Lernenden treten folglich so auf, als seien sie nicht so stark vom fachlichen Wissensvorsprung der Lehrperson abhängig, dass sie gegebenenfalls auch ohne die fachlichen Gründe durchdringen zu können der Expertise der Lehrperson folgen müssten.

Eine deutlich weitreichendere Infragestellung der sachbezogenen Wissensasymmetrie, die auch auf eine grundsätzlichere Neuaushandlung der LSB drängt, schildert Gibson (2019) in ihrer Studie über die LSB an zwei exklusiven Internaten. An diesen zeichnet sich die Schülerschaft nach Angaben der Lehrkräfte durch ein herausragendes Vorwissen über den Unterrichtsinhalt aus und zeigt einen „Drang zur permanenten Zurschaustellung des eigenen Wissens“ (Gibson, 2019, S. 204). Ferner begegnen die Lernenden den Äußerungen ihrer Lehrkräfte mit Skepsis oder versuchen gezielt, deren Wissenslücken aufzudecken und so aufzuzeigen, dass der sachbezogene Kompetenzunterschied entweder nicht besonders groß ausfällt oder sogar in umgekehrter Form vorliegt. Die Lehrkräfte stehen damit immer wieder unter Bewährungsdruck, ihre fachliche Überlegenheit – oder auch nur: Nicht-Unterlegenheit – nachzuweisen und so die sachbezogene Wissensasymmetrie gegen die Infragestellung durch die Lernenden in Szene zu setzen.[40] Darauf reagieren einige Lehrkräfte damit, Unwissenheit zu kaschieren. Sie geben die Fragen an die Lernenden zurück oder antworten ausweichend. Andere machen genau das nicht und gehen offensiv mit den Infragestellungen ihres Kompetenzvorsprungs um. Die Skepsis hinsichtlich der sachbezogenen Wissensasymmetrie zeigt sich allerdings nur an einem der beiden Internate, dem Internat für Hochbegabte, sodass sich an weniger exklusiven Schulen mit

40 Ob darin „Nivellierungen konstitutiver Asymmetrien“ der LSB zu sehen sind (Gibson, 2019, S. 206), scheint mir fraglich. Erstens ist nicht klar, ob die Lernenden tatsächlich ebenso fachlich kompetent wie ihre Lehrkraft sind. Leugnen die Lernenden die Asymmetrie, hat die Lehrkraft zwar diesbezüglich nicht den Status einer *Autorität* in der LSB. Die von den Lernenden geleugnete *Asymmetrie* kann dennoch in der LSB bestehen, wenn die Lernenden ihre Kompetenz im Vergleich zu der der Lehrkraft überschätzen. Zweitens würde eine Nivellierung der Kompetenzunterschiede, wenn sie tatsächlich vorliegt, einzelne Asymmetriefacetten betreffen. Ob diese Facetten auch zu den für die pädagogische Beziehung konstitutiven zu zählen sind, wäre dann zu fragen (siehe Abschn. 2.3).

weniger selektierter Klientel solche Umgangsweisen mit der sachbezogenen Wissensasymmetrie möglicherweise weniger finden lassen.
Eine Möglichkeit, die sachbezogene Wissensasymmetrie im Rahmen des klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächs als abgeschwächt darzustellen und Lernende in ihrem Status als Wissende zu stärken, bieten Schüler:innenreferate, bei denen Lernende anstatt der Lehrperson neue Inhalte präsentieren. Wie Idel und Rabenstein (2013) am Beispiel eines Schüler:innenreferats in einer Sekundarschule herausarbeiten, treten bei diesen Unterrichtsformen allerdings der fachliche Inhalt und die individuelle Expertise der Lernenden in den Hintergrund (vgl. auch Gruschka, 2008). Im Vordergrund steht statt der fachlichen Kompetenz die Fähigkeit, vor einer Gruppe etwas zu zeigen sowie vor allem, so Idel und Rabenstein, sich selbst (als Präsentierende) und einen authentischen Bezug der eigenen Person zum Lerngegenstand (vgl. hierzu auch Rabenstein, 2007) darzustellen. Bezüglich dieser Fähigkeiten stellen Schüler:innenreferate ein Probehandeln dar. Dieses Probehandeln wird von anderen Lernenden und vor allem auch von der Lehrkraft evaluiert und steht somit unter Bewährungsdruck. Zudem steht die Lehrkraft aufgrund ihrer täglichen Unterrichtspraxis nicht unbedingt im Verdacht, ein solches Probehandeln ebenfalls nötig zu haben. Mit der Verschiebung des Fokus weg von der individuellen Expertise der Lernenden hin zu deren Vermittlungskompetenz wird auf der einen Seite das Potenzial des Schüler:innenreferats, die sachbezogene Wissensasymmetrie in ihrer Bedeutung zu reduzieren, nicht realisiert. Auf der anderen Seite wird eine andere Asymmetriefacette, die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie, besonders deutlich in den Vordergrund gerückt.

Da fraglich ist, wie sehr klassenöffentliche Unterrichtsgespräche – seien sie lehrer:innengeleitet oder in Form von Schüler:innenreferaten schüler:innengeleitet – noch den Unterricht dominieren, ist es sinnvoll, einen Blick auf Befunde zu weniger lehrer:innenzentrierten, mehr schüler:innenorientierten Unterrichtsformen zu werfen. Für solch ein „learner-centered teaching" wird u. a. ein verändertes Wissensverhältnis in der LSB proklamiert, etwa:

> Teachers no longer function as exclusive content expert or authoritarian classroom managers and no longer work to improve teaching by developing sophisticated presentation skills. (Weimer, 2002, S. 14)

Beispielhaft für schüler:innenorientierte Lernarrangements befragen wir einige Befunde zum individualisierten Unterricht auf ihre Implikationen für die Ausgestaltung der sachbezogenen Wissensasymmetrie.
Dem Anspruch nach stehen im Zentrum des individualisierten Unterrichts die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Lernenden sowie eine Öffnung des Unterrichts. Die Lernenden sollen sich selbstständig und eigenverantwortlich neue Inhalte erarbeiten und Kompetenzen erwerben und ihre individuellen Lernbedarfe, Interessen und Vorerfahrungen sowie ihr individuelles Vorwissen soll stärker berücksichtigt werden und Eingang in den Unterricht finden können. Das lässt vermuten, dass sich sachbezogene Wissensasymmetrie und korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie im individualisierten Unterricht gegenüber dem lehrer:innenzentrierten Unterricht verändern oder von den Beteiligten in der Interaktion anders ausgestaltet werden. Die Betonung von Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit im Lernen könnte damit einhergehen, dass die Lehrkraft sich in der Interaktion mit Lernenden weniger als die Interaktionspartnerin mit dem fachlichen Kompetenzvorsprung und dem größeren Fachwissen positioniert, auf die diese angewiesen sind. Zudem ist die Lehrkraft möglicherweise aufgrund der Pluralisierung der Lerninhalte nicht im gleichen Maße wie im lehrer:innenzentrierten Unterricht in sämtliche Lerninhalte und zu erwerbenden Kompetenzen eingearbeitet, die sich die Lernenden eigenständig erarbeiten. Eine solche Verschiebung

der Wissens-/Könnensverhältnisse in der LSB würde sich dann auch in der Interaktion von Lehrkraft und Lernenden niederschlagen. Ferner ermöglicht individualisierter Unterricht mit seinem Anspruch auf Öffnung des Unterrichts für individuelle Interessen und individuelles Vorwissen der Lernenden stärker als lehrer:innenzentrierter Unterricht, dass in der Interaktion von Lernenden und Lehrperson Spezialwissen der Lernenden zum Tragen kommt, über das die Lehrperson nicht verfügt, und dass sich daher das in der Interaktion bedeutsame Wissensgefälle (situativ) umkehrt.

Welches Licht werfen empirische Befunde zum individualisierten Unterricht auf diese Vermutungen? Insgesamt deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass auch bei individualisierten Lernarrangements in der Interaktion von Lehrperson und Lernenden die sachbezogene Wissensasymmetrie und die korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie immer wieder sichtbar gemacht und prozessiert werden. Die Lernenden werden selbstverständlich als angewiesen auf die Lehrperson und deren fachliche Überlegenheit adressiert und das in der Öffnung des Unterrichts angelegte Potenzial zur situativen Nivellierung des in der unterrichtlichen Interaktion bedeutsamen Wissensgefälles aktualisiert sich nicht.

Dies zeigt sich z.B. in den Überprüfungen von Arbeitsergebnissen und vom Lernfortschritt durch die Lehrperson, die im individualisierten Unterricht allgegenwärtig zu sein scheinen, wie verschiedene Studien dokumentieren. So stellen beispielsweise Breidenstein und Rademacher (2017) und ihre Forschungsgruppe in ihren ethnografischen Studien zur Individualisierung an vier stark kontrastierenden Grundschulen als eine zentrale Gemeinsamkeit fest: „Um Aufgaben von Schülerinnen und Schülern zu kontrollieren, sind die Lehrerinnen permanent unterwegs oder werden zu diesem Zweck aufgesucht." (S. 149) Das Thema „Kontrolle" dränge sich „permanent als Phänomen des Unterrichts" auf. Für den individualisierten Unterricht im Sekundarbereich wird Ähnliches beobachtet. In den von Bräu (2006, 2015) untersuchten Lernberatungsgesprächen, den teils kurzen, teils längeren Interaktionen von Lehrenden und Lernenden zur Unterstützung des individualisierten Lernens, geben die Lehrkräfte laufend Rückmeldung zu den Zwischen- und Endergebnissen sowie zum Arbeitsprozess (vgl. auch Hellrung, 2010; Rabenstein et al., 2015). Die Lernberatungsgespräche unterscheiden sich aufgrund der Dominanz von Bewertungs- und Korrekturhandeln der beratenden Lehrperson erheblich von anderen pädagogischen Beratungen. Sie weisen eine ähnliche Grundstruktur auf, wie sie mit dem IRE-Muster und seinen Varianten für das lehrer:innenzentrierte, klassenöffentliche Unterrichtsgespräch identifiziert wurde (Bräu, 2006, S. 24). Der charakteristische, immer wiederkehrende Schritt einer Evaluation und Ratifizierung durch die Lehrkraft prägt auch die von Bräu analysierten Lernberatungsgespräche.

Eine besonders insistente Form, in der Interaktion mit Lernenden an einem sachbezogenen Wissensvorsprung festzuhalten und sich mit unterstützendem Korrektur- und Steuerungshandeln als kompetentere Andere zu positionieren, analysieren Brehler-Wires und Klais (2015). Im Rahmen einer videobasierten Ethnografie zu Lernkulturen an einer offenen Ganztagsschule in der Sekundarstufe betrachten sie verschiedene Situationen in individueller Förderung sowie AG-Arbeit. Die Autorinnen beobachten in den betrachteten Angeboten eine stark lehrer:innengeleitete, „hierarchisierte Vermittlung von Wissen", bei der sich Lehrerinnen und Lernende als Wissende und Nichtwissende gegenüberstehen und die Lehrerinnen einen „unbedingten Wissensvorsprung" reklamieren (S. 132). Dieses Vermittlungsmuster, dem sich die Lernenden kaum widersetzen können, läuft einer Individualisierung zuwider. Lehrkräfte, die in ihren Handlungskonzepten ihren fachlichen Wissensvorsprung ähnlich stark betonen und daher in ähnlicher Weise in individualisierter Lernprozessberatung verstärkt auf Fremdregula-

tion setzen, findet auch Hellrung (2010, u. a. S. 238f.) in ihrem Sample. Für andere Lehrkräfte ihres Samples rekonstruiert sie aber auch, dass diese ihre Fachkompetenz bei der Lernprozessberatung tendenziell weniger herausstellen und gleichzeitig stärker auf Selbstregulation vertrauen. Diese Lehrkräfte unterscheiden sich in ihren Handlungskonzepten jedoch eher nur graduell und nicht kategorial von den Lehrkräften in Hellrungs Sample, die in der Interaktion mit Lernenden im individualisierten Unterricht den sachbezogenen Wissensunterschied besonders deutlich geltend machen und von der Angewiesenheit der Lernenden auf sie als kompetentere Andere ausgehen.

Diese Dominanz von Bewertungs- und Korrekturhandeln der Lehrperson, wie sie sowohl für Lehrende als auch für Lernende auch im individualisierten Unterricht selbstverständlich zu sein scheint, ist angesichts der damit verbundenen Herausforderungen überraschend. Das immer wiederkehrende Überprüfen durch die Lehrperson stellt Lehrende wie Lernende vor erhebliche Schwierigkeiten (Hellrung, 2010, S. 205f., 210). So konstatieren Breidenstein und Rademacher (2017, S. 66) mit ihrer Forschungsgruppe in den untersuchten Grundschulen eine „Knappheit der zur Verfügung stehenden Ressource Lehrkraft“, sodass sich am Platz der Lehrperson Warteschlangen bilden, bürokratische Systeme zur Verwaltung der Wartenden etabliert werden oder die Beratungen durch die Lehrperson oberflächlich bleiben.

Die empirischen Befunde deuten also entgegen der oben formulierten Vermutungen auf eine deutliche Parallele zwischen klassenöffentlichem, lehrer:innenzentriertem Unterrichtsgespräch und individualisierten Unterrichtsformen. Auf ganz ähnliche Weise wie im lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgespräch wird die Lehrkraft im individualisierten Unterricht durch ubiquitäres Überprüfungs- und Korrekturhandeln als Rückversicherung und Ratifizierung der Arbeitsergebnisse positioniert. Wiederkehrend wird damit auf der einen Seite die Bedeutung der Lehrkraft als Absicherungs- und Kontrollinstanz und auf der anderen Seite die (angenommene) Angewiesenheit der Lernenden auf den Wissensvorsprung der Lehrkraft, d. h. die wissensbedingte Machtasymmetrie, betont. Phänomene wie ausgehängte Wartelisten oder Schlangen von Lernenden, die auf die Bestätigung ihrer Arbeit durch die Lehrkraft warten und dazu notfalls auch in einer ‚Polonaise‘ durch den Klassenraum hinter dieser herlaufen (Breidenstein & Rademacher, 2017), betonen die (angenommene) Angewiesenheit der Lernenden auf die Ratifizierung ihrer Arbeit durch die Lehrkraft und die Position der Lehrkraft als kompetentere Andere noch zusätzlich.

Trotz der Bedeutung, die der Überprüfung und Ratifizierung von Arbeitsergebnissen und Rückmeldungen zum Arbeitsprozess durch die Lehrperson im individualisierten Unterricht zukommt, konstatieren qualitative Studien zum individualisierten Unterricht einhellig eine „Formalisierung und Entfachlichung des Lehrens und Lernens“, wie Martens (2018a, S. 209) den Forschungsstand zusammenfasst. Das heißt, die Lehrkräfte (und auch die Lernenden) fokussieren stärker auf die „formale Organisation der selbstständigen Lern- und Arbeitsprozesse“ (Martens, 2018a, S. 209) und auf das „Tätig-Sein“ (im Gegensatz zum Lernen) (Breidenstein, 2014, S. 46) als auf die Sache, auf die sich diese Prozesse als Lerngegenstand beziehen. Mit der Fokussierung auf die Selbstständigkeit der Lernprozesse sowie auf überfachliche Fertigkeiten wie selbstregulative Kompetenzen oder inhaltsunabhängige Schlüsselqualifikationen wie etwa Recherche- oder Präsentationstechniken treten die Sachansprüche des Unterrichts in den Hintergrund, sodass „Prozesslernen Priorität vor dem Inhaltslernen“ eingeräumt zu werden scheint (Bräu, 2007, S. 186). Die Fachinhalte erhalten vorrangig den Stellenwert eines „Strukturierungsanlass[es]“ (Bräu, 2013, S. 21) und werden eher beliebig, anstatt dass Lehrkräfte ihre Exemplarität für eine bildende Auseinandersetzung mit der fachlichen Sache bestimmen (Bräu, 2013).

Die Abwertung der fachlichen Sache in ihrer Bedeutung für die Interaktion von Lehrenden und Lernenden hat zur Konsequenz, dass sich die Möglichkeit nicht realisiert, dass sich die sachbezogenen Wissensverhältnisse durch Spezialwissen der Lernenden verschiebt, das diese in die unterrichtliche Interaktion einbringen können und mit dem sie der Lehrkraft womöglich etwas voraushaben. Trotz der stärkeren Öffnung des Unterrichts für die Interessen, Erfahrungen und das Vorwissen der Lernenden bleibt eine mögliche Abflachung oder (situative) Umkehr der sachbezogenen Wissensverhältnisse in der LSB aus. Zumindest entfaltet sie in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden kaum Relevanz, wenn die fachliche Sache in ihrer Bedeutung abgewertet wird. Mit der Dethematisierung der Sache als solcher wird auch ein etwaiger sachbezogener Wissensvorsprung der Lernenden dethematisiert.
Dies zeigt Bräu (2013) anhand von Lernberatungsgesprächen im Sekundarbereich, in denen die Lehrkräfte nicht das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Lernenden mit dem Lerngegenstand als solche zum Thema machen. Sie verhandeln sie lediglich im Hinblick darauf, wie nun an diesen die überfachlichen Recherche-, Strukturierungs- und Präsentationstechniken eingeübt werden können. Neben dem nicht zur Geltung gebrachten Bildungspotenzial, das Bräu (2013) im Vorwissen und den Vorerfahrungen der Lernenden erkennt, zeigt sich darin, dass mit dem Wechsel auf Überfachliches als Thema der Interaktion Bereiche, in denen eine (situative) Symmetrisierung oder Umkehr der sachbezogenen Wissensverhältnisse in der LSB bedeutsam werden könnte, aus der LSB ausgeklammert werden. Ähnlich wie oben bereits für Schüler:innenvorträge festgehalten (vgl. Gruschka, 2008; Idel & Rabenstein, 2013), verlagert sich auch hier der Fokus auf überfachliche, inhaltsunabhängige Kompetenzen und auf den Anspruch von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung – zumindest dem ersten Anschein nach.
Die abgeschwächte Bedeutung der fachlichen Inhalte ist einerseits vor dem Hintergrund der Pluralisierung der Lerninhalte im individualisierten Unterricht erklärlich (Bräu, 2007, S. 192–194; Breidenstein & Rademacher, 2017, S. 72f.). Andererseits ist sie Ausdruck des programmatischen Anspruchs, den Schulen mit ihren Konzepten individualisierten Unterrichts verbinden und der vor allem die Förderung von Selbsttätigkeit, Eigenverantwortung und die Entwicklung von Autonomie ins Zentrum stellt (Bonanati, 2018, S. 25–27; Bräu, 2005, S. 132f.; Hellrung, 2010, S. 22f., 30f.). Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit werden als Bedingungen für eine autonome Teilhabe an einer durch fortschreitende Individualisierung und Pluralisierung geprägte Gesellschaft gesehen und sollen im individualisierten Unterricht entwickelt werden. Angesichts dieser Fokusverschiebung lässt sich vermuten, dass die verminderte Bedeutung der sachbezogenen Wissensverhältnisse in der LSB zugunsten der gesellschaftlich-kulturellen Wissensverhältnisse geht. An die Stelle der sachbezogenen Wissensasymmetrie als Zentrum, um das die Interaktion von Lehrenden und Lernenden organisiert ist, so die Vermutung, tritt die gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie, die im individualisierten Unterricht programmatisch an Bedeutung gewinnt.
Die Befunde verschiedener Untersuchungen lassen daran jedoch Zweifel aufkommen. Hierbei handelt es sich vor allem um Analysen von Selbstreflexionsinstrumenten wie Lernentwicklungsgesprächen, Selbsteinschätzungsbögen oder Lernprozessdokumentationen mittels Portfolio sowie deren Einsatz im individualisierten Unterricht. Diesen Selbstreflexionsinstrumenten wird in Individualisierungskonzepten eine zentrale Bedeutung zugeschrieben und sie werden als zentral für die Entwicklung von Selbstregulation und Selbstbestimmtheit erachtet. Die Analysen zeigen allerdings, dass diese Selbstreflexionsinstrumente und der Umgang der Lehrkräfte mit diesen kaum auf die Entwicklung von Selbstbeurteilungskompetenz und Autonomie zielen und

vorrangig darin einüben, eine Anpassungshaltung gegenüber den schulischen Anforderungen zu präsentieren oder in der Darstellung gegenüber anderen dem eigenen Lernhandeln eine persönliche Bedeutsamkeit abzugewinnen (Bonanati, 2016, 2018, S. 410–421; Menzel & Rademacher, 2012; Rabenstein, 2007). Es handelt sich vorwiegend um zusätzliche „pädagogische Machttechnologien" (Breidenstein & Rademacher, 2017, S. 253), die die ordnungsbezogene Dominanzposition der Lehrkraft verändert und erweitert (genauer siehe Abschn. 3.3.1).

3.2.2 Vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie

Die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie und die korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie stehen in einem engen Zusammenhang mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie und deren Inanspruchnahme bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Aktivitäten. Die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie und die korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie liefern eine legitimatorische Basis dafür, dass die Lehrkraft von ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition bei der Strukturierung und Anleitung des Lernhandelns im Unterricht Gebrauch macht. Dementsprechend kommen diese Asymmetriefacetten in der Unterrichtspraxis laufend zur Aufführung, wenn die Lehrperson Arbeitsblätter verteilt, Übungsmaterial bereitstellt, Aufgaben gibt etc., d. h. didaktische Entscheidungen trifft und diese nicht den Lernenden überlässt.[41]

Obwohl also davon auszugehen ist, dass vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie und vermittlungsbezogen-wissensbedingte Machtasymmetrie als Voraussetzung der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrperson laufend in der unterrichtlichen Interaktion zumindest implizit prozessiert werden, sehe ich für diese Asymmetriefacetten im Vergleich zu den anderen am wenigsten Anschlussmöglichkeiten an bisherige Forschung. Zwar gibt es ein umfangreiches Forschungsfeld zu fachdidaktischen und allgemein pädagogischen Kompetenzen und deren Bedeutung für Unterrichtsqualität und Lernfortschritt (vgl. z. B. Baumert & Kunter, 2011; Lenske et al., 2017). Allerdings nimmt diese Forschung nicht das Wissens*verhältnis* in der LSB und den Umgang mit diesem als gestaltbare, gestaltungsbedürftige und gestaltete Facette der asymmetrischen Beziehungsstruktur in den Blick. Auch die Untersuchungen, deren Befunde ich in Abschn. 3.3.1 hinsichtlich des Umgangs mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie in der Gestaltung von Lehr-Lern-Aktivitäten diskutiere, geben trotz des skizzierten Zusammenhangs zwischen ordnungsbezogener Machtasymmetrie und vermittlungsbezogener Wissensasymmetrie kaum direkte Hinweise dazu, wie Lehrpersonen ihren vermittlungsbezogenen Wissensvorsprung und die resultierende Abhängigkeit der Lernenden in der unterrichtlichen Interaktion ausgestalten. Es ist davon auszugehen, dass der legitimatorische Zusammenhang zwischen Inanspruchnahme der ordnungsbezogenen Dominanzposition einerseits und vermittlungsbezogener Wissensasymmetrie sowie wissensbedingter Machtasymmetrie andererseits normalerweise im Hintergrund der unterrichtlichen Interaktion bleibt. Er tritt aber in den Vordergrund, wenn er brüchig wird, etwa weil Schüler:innen im Laufe ihrer Schulzeit selbst vermittlungsbezogenes Wissen erwerben, sie die Lehrperson nicht mehr als diesbezüglich kompetentere Andere sehen und die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie und wissensbedingte Machtasymmetrie als legitimatorische Basis fraglich werden. Schüler:innen lernen im Laufe ihrer Schulzeit, Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung in Bezug auf Zielsetzungen, Vor- und Nachteile oder Motivationspotenzial zu betrachten und aktiv Lernprozesse mitzugestalten. Dass sie in diesem Sinn (ansatzweise

41 Dass die Lernenden in der Regel wenig Einfluss auf Entscheidungen in der Unterrichtsgestaltung haben und sich ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten vor allem auf Außerunterrichtliches beziehen, verdeutlichen Studien zur Schüler:innenpartizipation (vgl. z. B. Abs et al., 2007; Arnoldt & Steiner, 2010; Grundmann & Kramer, 2001).

und unsystematisch) didaktische Kompetenzen und vermittlungsbezogenes Wissen erwerben, zeigen verschiedene Untersuchungen zum Unterricht in der gymnasialen Oberstufe (vgl. M. A. Meyer, 2001; M. A. Meyer & Jessen, 2000; Rabenstein, 2007; Schmidt, 2004; Ziegler, 2009).
Wie Zweifel an der vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie zu Spannungen in der unterrichtlichen Interaktion führen kann, zeigen Befunde in Gibsons (2019) Studie zum Zusammenhang von Schulkultur und Lehrer:innenhandeln an exklusiven Internatsgymnasien mit einer nach Einschätzung der Lehrkräfte bildungsbeflissenen Schülerschaft. An den untersuchten Internaten gehört es zum Unterrichtsalltag, dass die Oberstufenschüler:innen mit ihren Lehrpersonen über die ihres Erachtens anspruchslosen oder unsinnigen Arbeitsaufträge diskutieren und eine andere didaktische Gestaltung des Unterrichts einfordern. Die Schüler:innen reklamieren damit für sich, besser als die Lehrpersonen einschätzen zu können, welcher Unterricht ihrem Kompetenzniveau, ihren Lernvoraussetzungen und den Bildungszielen angemessen ist, und sprechen den Lehrpersonen eine didaktische Expertise ab. Dieser Zweifel an der vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie setzt die Lehrperson unter Begründungsdruck. Darauf reagieren die Lehrpersonen in Gibsons Untersuchung mit einem Rückzug auf curriculare Vorschriften oder die Erwartung diffus bleibender Dritter. Die pädagogische Beziehung und insbesondere deren vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie wird dagegen nicht neu ausgehandelt. So externalisieren die Lehrpersonen die Legitimation der von den Lernenden kritisierten Arbeitsanforderungen.
Bei den Befunden Gibsons ist zu berücksichtigen, dass der Kontext exklusiver Internatsgymnasien mit bildungsbeflissener Schülerschaft, die als zukünftige Verantwortungselite gesehen wird, ein besonderer ist. Dass Lernende in der gymnasialen Oberstufe bereits Vermittlungswissen und didaktische Kompetenzen erworben haben, zeigen gleichwohl auch andere Studien. In den dort untersuchten Kontexten tritt diese Abflachung der vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie jedoch auf andere Art in Erscheinung als in Form konfrontativer Forderungen der Lernenden nach einer anderen Unterrichtsgestaltung. In der Untersuchung Zieglers (2009) zur Schüler:innenpartizipation im naturwissenschaftlichen Unterricht werden „die vorhandenen didaktischen Kompetenzen der Lernenden […] weder von den Lernenden selbst, noch von den Lehrenden als solche erkannt" (S. 302). Dementsprechend werden die Lernenden auch nicht als „Personen, die Lernprozesse planen und organisieren können" (S. 321), gesehen. Zudem zweifeln die Lernenden im Gegensatz zu den Jugendlichen in Gibsons Untersuchung weder am Status der Lehrperson als kompetentere Andere noch bringen sie ihre didaktische Kompetenz in Form aktiver Mitgestaltung in den Unterricht ein. Weitere Untersuchungen zur Schüler:innenpartizipation im Oberstufenunterricht in anderen Fächern kommen zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. M. A. Meyer, 2001; M. A. Meyer & Jessen, 2000; Schmidt, 2004).
Dass Lernende durchaus auch als bei der Unterrichtsgestaltung Mitplanende und Mitverantwortliche auftreten und sich mit methodischen Verbesserungsvorschlägen einbringen, arbeitet Rabenstein (2007) in ihrer objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion der Abschlusssitzung eines Projektunterrichts heraus. Dabei zeigen sich die Lernenden zwar kompetent darin, eine didaktisch-methodische Perspektive auf Unterricht einzunehmen. Aber auch diese Lernenden bringen diese Kompetenzen im Gegensatz zu den Lernenden in Gibsons Studie nicht gegen die vermittlungsbezogene Kompetenz der Lehrkräfte in Stellung. Rabenstein zufolge kommen die Lernenden mit dem Einbringen von methodischen Verbesserungsvorschlägen vielmehr einer schulischen Anforderung nach. Sich an der didaktischen Reflexion des Unterrichts und seiner methodischen Weiterentwicklung zu beteiligen, wird im Projektunterricht zu einem Teil der schulischen Anforderungen, sich mit den schulischen Aufgaben zu identifizieren oder sich

zumindest so zu präsentieren. Die didaktischen Reflexionen der Lernenden haben dabei den Charakter der schulischen Aufgabenerledigung, bei der sich die Lernenden nach Rabensteins Rekonstruktionen nur mit einer subversiv „instrumentellen Arbeitshaltung gegenüber Unterricht und Schule" (S. 56) von der Zumutung distanzieren können, sich mit den schulischen Anforderungen identifizieren zu müssen.
Dass den Lernenden Kompetenzen in der Gestaltung und Strukturierung von Lernprozessen und in diesem Sinn vermittlungsbezogenes Wissen zugeschrieben wird und sie gefordert sind, sich als kompetente Lerner:innen mit diesem einzubringen, gilt dem konzeptionellen Anspruch nach auch für Formen individualisierten Unterrichts. Mit der Betonung von Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung im Lernen wäre damit auf der einen Seite verbunden, dass die Lehrperson weniger stark das Lernhandeln anleitet und organisiert. Das heißt, sie würde ihre ordnungsbezogenen Dominanzposition weniger stark in Anspruch nehmen und sich weniger als didaktisch und pädagogisch kompetentere Andere positionieren. Auf der anderen Seite würde den Lernenden verstärkt zugeschrieben, in ihrem Lernhandeln kompetent Entscheidungen treffen zu können, und die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie und die vermittlungsbezogen-wissensbedingte Machtasymmetrie würden als weniger steil entworfen.
Die Befunde zur Gestaltung und Organisation des Lernens im individualisierten Unterrichts, die ich genauer in Abschn. 3.3.1 diskutiere, deuten allerdings indirekt darauf hin, dass die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie im individualisierten Unterricht nur begrenzt flacher ausgestaltet wird und der vermittlungsbezogene Kompetenzvorsprung der Lehrkraft weiterhin als legitimatorische Basis in der Interaktion von Lehrkraft und Lernenden relevant bleibt. Denn der Umgang mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Aktivitäten weicht weniger deutlich als vermutet von dem im lehrer:innenzentrierten Unterricht ab. Trotz aller Betonung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung tritt die Lehrkraft den Lernenden in einer dominanten Position gegenüber, aus der heraus sie deren Lernen vorstrukturiert und im Voraus deren Entscheidungen über ihr Vorgehen häufig stark einschränkt (vgl. z. B. Breidenstein, 2014). Auf unterschiedliche Weise greift sie zudem in das Schüler:innenhandeln ein und macht bei der Einflussnahme auf weitere Arbeitsschritte der Lernenden von ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition Gebrauch (vgl. z. B. Bräu, 2006). Entscheidungen der Lernenden über ihr weiteres Vorgehen bedürfen der Ratifikation durch die Lehrperson, sodass diese die „Hoheit über die Planung von Unterricht" (Bonanati, 2018, S. 433) auch im individualisierten Unterricht letztlich weitgehend in der Hand behält. Auch die Lernenden scheinen diese Position, die die Lehrkraft auch im individualisierten Unterricht in Anspruch nimmt, als selbstverständlich zu akzeptieren.
Ein unterrichtlicher Kontext, in dem die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie besonders im Fokus steht, ist das Schüler:innenreferat. In Präsentationen und Referaten sollen Lernende ihren Mitschüler:innen und der Lehrkraft das von ihnen Erarbeitete nahebringen, damit selbst vermittelnd tätig werden und sich als vermittlungskompetent präsentieren. Wie bereits in Abschn. 3.2.1 angedeutet, steht dies nach den Ergebnissen von Gruschka (2008) sowie Idel und Rabenstein (2013) sogar im Vordergrund, während der präsentierte fachliche Inhalt demgegenüber in den Hintergrund tritt. Wie Idel und Rabenstein anhand eines Schüler:innenreferats an einer Sekundarschule herausarbeiten, geht es bei dem Referat eigentlich nicht darum, dass die vortragende Schülerin den anderen etwas zeigt, sondern darum, dass sie ‚sich als Zeigende zeigt' und die Bewährungsprobe besteht, etwas vor anderen vorzutragen und sich dabei authentisch zu präsentieren. ‚Sich als Zeigende zu zeigen' ist dann auch das, was die Mitschüler:innen und die Lehrperson nach dem Referat bewertend kommentieren. Folglich werden Lernende bei

Schüler:innenreferaten einerseits in die Position derjenigen versetzt, die sich erst noch mittels des Haltens von Referaten in das Präsentieren und Vermitteln einüben müssen. Andererseits übernehmen sie die Position derjenigen, die ebenso wie die Lehrperson in der Lage sind, Präsentations- und Vermittlungskompetenzen zu beurteilen und Hinweise für zukünftige Referate zu geben. Folglich tritt die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie bei Schüler:innenreferaten auf ambivalente Weise in den Vordergrund der Interaktion von Lehrperson und Lernenden.

Abschließend möchte ich einen Befund der ethnografischen Studie Kalthoffs (2000) zum lehrer:innengeleiteten Unterrichtsgespräch hervorheben. Dieser Befund illustriert bedeutende Aspekte der mit der (Annahme einer) vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie verknüpften Abhängigkeit der Lernenden, die über die Angewiesenheit der Lernenden auf die fachdidaktische und allgemein pädagogische Kompetenz der Lehrkraft für die Unterrichtsqualität hinausgehen. Kalthoff zeigt, dass die Lehrkraft im von ihr geleiteten Unterrichtsgespräch Fragen unterschiedlichen Niveaus unterschiedlichen Lernenden zuweist. Dabei setzt sie sich auch über deren eigene Einschätzung hinweg, welche der Lehrer:innenfragen für sie bewältigbar sind und an welchen Stellen des Unterrichtsgesprächs sie etwas Hilfreiches beitragen können. Damit setzt die Lehrkraft voraus, dass sie mit ihrem fachdidaktischen Wissen und ihrer diagnostischen Kompetenz besser als die Lernenden einschätzen kann, welche Fragen in ihrem Anforderungsniveau dem Leistungsvermögen der jeweiligen Lernenden entsprechen. In dieser Art und Weise, die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie geltend zu machen, wird eine mehrfache Abhängigkeit der Lernenden aufgrund des (vorausgesetzten) vermittlungsbezogenen Kompetenzvorsprungs der Lehrkraft deutlich. Erstens eröffnet die Lehrkraft so unterschiedlichen Lernenden unterschiedliche Lerngelegenheiten. Zweitens eröffnet sie ihnen gleichzeitig auch unterschiedliche Möglichkeiten, sich als kompetent zu zeigen. Dadurch ergäbe sich, so Kalthoff, ein rekursiver Zusammenhang von Kompetenzzuschreibung, Zuweisung von Fragen unterschiedlichen Anspruchsniveaus und Bestätigung des zugeschriebenen Kompetenzniveaus. Demnach können Lernende im Unterrichtsgespräch mit ihren tatsächlichen Fähigkeiten nur zum Teil[42] Einfluss auf das ihnen zugeschriebene Kompetenzniveau nehmen. Dient diese Kompetenzzuschreibung nicht nur aneignungsprüfender, sondern auch karrierewirksamer Selektion im Sinne von Abschn. 2.2.4, ist dies ein Beispiel für den Zusammenhang zwischen vermittlungsbezogen-wissensbedingter und bewertungsbezogener Machtasymmetrie.

3.2.3 Gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie

Ähnlich wie Lehrkräfte die wissensbedingte Machtasymmetrie stets mitbearbeiten, wenn sie Asymmetriefacetten der Wissensdimension bearbeiten, begleitet der Umgang mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie charakteristischerweise häufig den Umgang mit anderen Asymmetriefacetten. Zum Beispiel wird in einer Situation der Notenbekanntgabe die

42 An einigen Stellen könnten Kalthoffs Formulierungen zu einer stärkeren Lesart der These verleiten. Eine solche stärkere Lesart, nach der das zugeschriebene Kompetenzniveau der Lernenden vollständig unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten der Lernenden ist, würde allerdings mehrere Punkte unberücksichtigt lassen: Erstens kann das Urteil der Lehrkraft, welches Fragenniveau von den einzelnen Lernenden bewältigt werden kann, nicht nur bestätigt werden. Die Antwort einer Schülerin kann das Urteil der Lehrkraft verändern, wenn die Antwort der Schülerin nach Einschätzung der Lehrkraft die Frage nicht auf dem ihr zugetrauten Niveau beantwortet. Zweitens basiert das Urteil der Lehrkraft nicht nur auf Beiträgen der Lernenden zu individuell zugewiesenen Fragen und Aufgaben im Unterrichtsgespräch. Der Lehrkraft stehen auch weitere Informationsquellen wie Klassenarbeiten, eingesammelte Hausaufgaben etc. zur Verfügung. Drittens wäre zu vermuten, dass Lehrkräfte Lernenden gelegentlich auch die Möglichkeit geben ‚über sich hinauszuwachsen', also Leistungen zu zeigen, die über das Niveau hinausgehen, das nach Einschätzung der Lehrkraft ihren gegenwärtigen Fähigkeiten entspricht.

spezifische Weise, wie eine Lehrkraft die bewertungsbezogene Machtasymmetrie ausgestaltet, immer auch von einer spezifischen Ausgestaltung der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie begleitet. Da Lernende im Gegensatz zur Lehrkraft erst noch lernen, zwischen Rollenhandeln und Handeln als ganze Person zu unterscheiden, sind sie nur bedingt dazu in der Lage, Noten von sich und der Lehrkraft als ganze Personen abzulösen. Bei der Notenbekanntgabe bearbeitet die Lehrkraft daher neben der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie immer auch diesen Unterschied zwischen ihr und den Lernenden in der Entwicklung zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt, d. h., sie bearbeitet immer auch diesen Aspekt der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie. Derartige Zusammenhänge kommen zwar zum Teil auch bei den übrigen Asymmetriefacetten vor. Für die gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie ist allerdings davon auszugehen, dass der Umgang mit ihr in einer Situation besonders häufig den Umgang mit anderen Asymmetriefacetten in dieser Situation begleitet.

Aus diesem Grund berühren Forschungsergebnisse, die sich als Befunde zum Umgang mit anderen Asymmetriefacetten lesen lassen und die ich in den vorangegangenen und folgenden Abschnitten diskutiere, vereinzelt indirekt auch Fragen des Umgangs mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie. Dies gilt z. B. für die Befunde von Richter (2019) zu den Funktionen, die Lehrkräfte reflexiv mit ihrem Disziplinierungshandeln verbinden (vgl. zum Folgenden genauer Abschn. 3.3.1). Richters Befunde zeigen auf, wie Lehrkräfte Bezüge zwischen ihrer Inanspruchnahme der ordnungsbezogenen Dominanzposition und der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie herstellen. Zum Teil entwerfen die befragten Lehrpersonen ihr Disziplinierungshandeln als Teil der Erziehung für Gesellschaft, zu der sie ihres Erachtens qua gesellschaftlicher Funktion von Schule beauftragt sind. Regelwidriges Schüler:innenverhalten diskutieren die Lehrkräfte in diesem Zusammenhang als normaler Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Arbeit, die eben auch die Vermittlung universeller, gesellschaftlicher Normen und Werte umfasst. Das heißt, in ihrer reflexiven Auseinandersetzung mit ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition gehen die befragten Lehrkräfte teilweise von einer gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie und einer diesbezüglichen Angewiesenheit der Lernenden auf sie aus, die bei Verstößen gegen Regeln des sozialen Miteinanders ihres Erachtens in Rechnung zu stellen ist. Sie stellen einen Zusammenhang zwischen ordnungsbezogener Dominanzposition und gesellschaftlich-kultureller Überlegenheit her. Ob sich dieser Zusammenhang auch handlungspraktisch im Umgang mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie niederschlägt und wie die Ausgestaltung der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie und der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie in der beruflichen Handlungspraxis tatsächlich verwoben sind, lässt sich allerdings aufgrund der Fragestellung und methodischen Ausrichtung von Richters Untersuchung nicht genauer klären.

Anstatt im Folgenden Studien zu betrachten, deren Befunde Fragen des Umgangs mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie hauptsächlich indirekt berühren und sich primär als Beiträge zum Umgang mit anderen Asymmetriefacetten lesen lassen, diskutiere ich Untersuchungen, die sich dem Umgang mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie direkt zuwenden bzw. deren Forschungsergebnisse direkt als Befunde zur Ausgestaltung dieser Asymmetriefacette gelesen werden können. Dabei fokussiere ich exemplarisch auf zwei Themenfelder: Erstens diskutiere ich Untersuchungen zur Interaktion von Lehrkräften mit Lernenden im Klassenrat. Damit nehme ich einen Handlungskontext in den Blick, in dem gemäß dem Anspruch auf Erziehung für Gesellschaft und Persönlichkeitsbildung die Entwicklung der Lernenden zu gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekten im Zentrum steht und der dementsprechend im besonderen Maße um die gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie und die

korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie zentriert ist. Zweitens betrachte ich Studien, die sich mit dem Umgang von Lehrkräften mit der spannungsreichen Konstellation von diffuser und spezifischer Sozialbeziehung in der LSB befassen und damit, wie Lehrkräfte damit umgehen, dass Lernende im Gegensatz zu ihnen die Spezifität der Beziehung noch nicht durchgängig aufrechterhalten können und diesbezüglich auf ihre Unterstützung angewiesen sind. Wie in Abschn. 2.1.4 diskutiert, hat dieser Aspekt der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie in strukturtheoretisch informierten Betrachtungen der LSB besondere Aufmerksamkeit erfahren und muss aus strukturtheoretischer Perspektive von Lehrkräften bearbeitet werden, um ein pädagogisches Arbeitsbündnis zu etablieren und aufrechtzuerhalten.

Ausgestaltung der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie im Klassenrat
Der Klassenrat stellt ein schulisches Arrangement dar, das in Grundschulen breit etabliert ist und dort zur alltäglichen Schulpraxis gehört, zunehmend aber auch im Sekundarbereich eingesetzt wird. Es ist dezidiert auf Erziehung und Persönlichkeitsbildung ausgerichtet und zielt auf die Vermittlung gesellschaftlicher Werte und Normen sozialen Miteinanders sowie sozialer Kompetenzen und auf die Vorbereitung auf mündige Partizipation an Demokratie und autonome Mitgestaltung der Zivilgesellschaft. In den letzten Jahren hat sich der Klassenrat zu einem der Brennpunkte entwickelt, auf den sich die schulpädagogische Forschung zum Erziehungshandeln von Lehrkräften fokussiert, sofern Erziehungsprozesse in Schule überhaupt empirisch untersucht werden.[43] Die besondere Aufmerksamkeit, die der Klassenrat erfahren hat, erscheint gerechtfertigt auch vor dem Hintergrund der Befunde von Drahmann et al. (2020) zur Lehrer:innensicht auf Werterziehung in Schule. In der repräsentativen Befragung erkennen die Lehrkräfte Erziehung und Vermittlung von gesellschaftlichen Werten zwar einen hohen Stellenwert zu. Gemessen an diesem hohen Stellenwert werden jedoch die Erziehungsziele, so die Einschätzung der Lehrkräfte, im Schulalltag nicht in zufriedenstellendem Maße erreicht. Am ehesten werden sie aus Sicht der Lehrkräfte im Rahmen von Angeboten außerhalb des Fachunterrichts erreicht, die sich den Erziehungszielen widmen. Als weiteren bedeutsamen Grund für das Erreichen von Erziehungszielen nennen die Befragten die Förderung von Mitbestimmung. Der Klassenrat als außerunterrichtliches Arrangement, das auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen ausgerichtet ist und den Lernenden mehr Mitbestimmung ermöglichen soll, scheint daher ein solcher Ort zu sein, dem auch aus Perspektive der Lehrkräfte eine besondere Bedeutung für Erziehung für die (Partizipation an) Gesellschaft und mithin für eine vermittelnd-erzieherische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie zukommt.
De Boer (2006, S. 22f., 2008, S. 128f.) attestiert den programmatischen Entwürfen und Praxisberichten zum Klassenrat eine spannungsreiche Ambivalenz in den Erwartungen, die an Lehrpersonen gerichtet werden. Einerseits werde Lehrpersonen die Funktion eines moralischen Vorbilds zugeschrieben, das die angestrebten sozialen Kompetenzen und zu vermittelnden gesellschaftlichen Normen und Werte im Klassenrat repräsentiere und vorlebe. Andererseits würden Lehrpersonen „als den Schüler/innen Gleichgestellte [verstanden], ohne der durch Macht-, Kompetenz- und Wissensunterschiede gekennzeichneten schulischen Generationsbeziehung […] Beachtung zu schenken“ (de Boer, 2008, S. 128f.) und die „schulisch-institutionelle Rahmung der Situation“ ausreichend zu berücksichtigen (de Boer, 2006, S. 22). In diesen

43 Obschon namensgebend für die Disziplin, ist Erziehung in der Erziehungswissenschaft insgesamt und erst recht im Bereich der Schulforschung erstaunlich selten Gegenstand empirischer Untersuchungen, wie jüngst Nohl (2020) sowie Asbrand und Martens (2020) bemerkt haben.

Erwartungen sind gegenläufige Tendenzen des Umgangs mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie sowie der korrespondierenden wissensbedingten Machtasymmetrie auf programmatischer Ebene angelegt. Auf der einen Seite wird eine steile gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie angenommen, aufgrund derer einerseits die Lehrperson als Vorbild fungieren kann und andererseits die Lernenden bei der Entwicklung der angestrebten sozialen Kompetenzen auf die Unterstützung der Lehrperson angewiesen sind. Auf der anderen Seite, so lässt sich de Boers Kritik an der Gleichstellung von Lehrenden und Lernenden verstehen, übersehen die konzeptionellen Entwürfe de Boer zufolge neben den Machtverhältnissen aufgrund der schulischen Rahmung die gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie, die die LSB als pädagogische Generationsbeziehung prägt. Zumindest scheint mit der Betonung von Selbstorganisation und Mitbestimmung konzeptionell eher nahegelegt zu sein, bereits entwickelte gesellschaftliche Handlungsfähigkeit und soziale Kompetenzen der Lernenden zu bekräftigen, anstatt den eigenen Kompetenz- und Erfahrungsvorsprung zu betonen.

Wie Lehrkräfte die gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie im Klassenrat tatsächlich ausgestalten, dazu lassen sich vereinzelt aus den vorliegenden empirischen Arbeiten Hinweise ableiten. Ein wiederkehrender Befund ist, dass Lehrpersonen im Klassenrat erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der Diskussion und deren Ausgang nehmen (Asbrand & Martens, 2020; Budde, 2010; Budde & Weuster, 2018a; Kiper, 1997; Lötscher & Sperisen, 2016). Lehrenden fällt es schwer, aus der asymmetrischen Konstellation des Unterrichts herauszutreten, das Heft aus der Hand zu geben und Zurückhaltung zu wahren; gleichermaßen haben Lernende Schwierigkeiten, die Gesprächsleitungsfunktion und Entscheidungsbefugnis auszufüllen und auch gegen die Lehrperson durchzusetzen (Bauer, 2018; Friedrichs, 2004). In 68 der 71 Klassenratsdiskurse, die Lötscher und Sperisen (2016) gesprächsorganisations- und argumentationsanalytisch im Hinblick auf die Entscheidungsprozesse im Klassenrat der Sekundarstufe I auswerten, beeinflusst die Lehrperson den Verlauf und das Ergebnis der Aushandlungen. Diese Beeinflussung erfolgt häufig subtil, z. B. über Nachfragen, mit denen die Lehrkraft bereits abgestimmte Entscheidungen revidiert und abgeschlossene Diskussionen neu aufrollt. Auf diese Weise vermag die Lehrkraft die von ihr favorisierten Vorschläge nicht nur in die Diskussion einzubringen, sondern auch ohne offene Dominanz durchzusetzen (vgl. auch Budde & Weuster, 2018a, S. 60–70; Lähnemann, 2004). Teilweise setzen sich Lehrkräfte aber auch offen dominant durch und machen ihren Einfluss auf die Verhandlungen im Klassenrat transparent, etwa indem sie vorgeschlagene Themen als nicht verhandelbar aus dem Klassenrat ausschließen, wie Budde und Weuster (2018a, S. 71–80) beobachten.

In den Untersuchungen, die eine solche stark heteronome Rahmung der Klassenratsdiskurse durch subtile oder transparente Einflussnahmen der Lehrperson herausarbeiten, wird deutlich, dass diese Einflussnahmen zwar nicht immer mit einem Prozessieren der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie verbunden sind. Aber in einigen Fällen gehen mit ihnen durchaus spezifische Ausgestaltungen der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie einher. Beispielsweise spiegelt die Lehrperson den Lernenden, sie seien für die gemeinschaftliche Aushandlung (gegenwärtig noch) auf die Lehrperson als kompetentere Andere angewiesen, wenn sie unterstützend oder korrigierend in die Gesprächsführung eingreift oder diese vollständig übernimmt. Über Eingriffe in die Gesprächsführung hinaus zeigt sich ein derartiges Aufführen einer Angewiesenheit auf die Lehrperson aber auch, wenn die Lehrperson Diskussionsbeiträge der Lernenden bewertet, sie reformuliert bzw. sie in eine ihres Erachtens für die weitere Debatte brauchbarere oder den anderen verständlichere Form bringt oder Perspektivübernahmen anleitet (Kiper, 1997, S. 92–95; de Boer, 2006, S. 66–91).

Besonders pointiert zeigt sich eine solche Hervorhebung der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie in einer Variante der Einflussnahme auf den Klassenrat, die Budde und Weuster (2018a, 2018b) herausarbeiten. Im Rahmen ihrer praxistheoretisch fundierten Ethnografie zu persönlichkeitsbildenden Maßnahmen an drei kontrastierenden Schulen der Sekundarstufe untersuchen Budde und Weuster auch Klassenratssitzungen (vgl. zum Folgenden Budde & Weuster, 2018a, S. 60–70, 133–141). In einer der beobachteten Klassen sind die Sitzungen durch eine „formal-bürokratische Scheinpartizipation" gekennzeichnet (Budde & Weuster, 2018b, S. 147). Die Vorbereitung der Sitzungen, der Diskussionsprozesse und ihrer Protokollierung sind in dieser Klasse stark vom Lehrer präfiguriert. Ein Bearbeitungsmodell mit den aufeinanderfolgenden Schritten „Ist-Zustand – Soll-Zustand – Maßnahmen" ist vorgegeben. Das Einüben dieses Modells der gemeinschaftlichen Aushandlung und Problembearbeitung steht für den Lehrer im Zentrum des Klassenrats. Eine echt partizipative Bearbeitung und Bewältigung von Problemen ist ihm weniger wichtig. Dies macht er auch deutlich mit der Art und Weise, in der er Anliegen der Lernenden als nicht verhandelbar aus dem Klassenrat ausschließt: Im Kontrast zum Fall einer anderen Lehrerin (Budde & Weuster, 2018a, S. 71–80) unterbindet er die Verhandlung des Anliegens nicht schon, sobald es in den Klassenrat eingebracht wird. Er lässt die Klasse das Anliegen zunächst entsprechend des vorgegebenen Schemas traktieren und greift erst ein, als die Lernenden zur Vereinbarung weiterer Maßnahmen übergehen. An dieser Stelle reklamiert er Zuständigkeit für das Anliegen, sodass es für den Klassenrat nichts zu entscheiden gibt (Budde & Weuster, 2018a, S. 133f.). Zum einen verdeutlicht der Lehrer damit, dass Problemverhandlungen im Klassenrat auf dem Niveau einer Simulation verbleiben und nicht einmal als „‚ernsthafte Übungssituation'" (de Boer, 2006, S. 167) zu verstehen sind; die Ergebnisse der Aushandlungsprozesse und echte Mitbestimmung spielen kaum eine Rolle. Zum anderen signalisiert er damit, dass der Klassenrat vorrangig dazu dient, dass die Lernenden Fähigkeiten gemeinschaftlicher Aushandlung und Problembearbeitung erwerben, und zwar mithilfe seiner Unterstützung in Form der Vorgabe eines Bearbeitungsmusters, das es einzuüben gilt.

Die Befunde von Budde und Weuster (2018a, 2018b) zeigen aber auch einen Modus der Klassenratsgestaltung auf, bei der die Lehrperson deutlich weniger auf die Geschehnisse im Klassenrat Einfluss nimmt und daher auch auf andere Weise mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie umgeht. Im Klassenrat an einer anderen Schule des Samples hält sich die Lehrperson fast vollständig aus den Debatten und deren Organisation heraus (vgl. zum Folgenden Budde & Weuster, 2018a, S. 80–90, 124–130, 146–149). Durch die Zurückhaltung der Lehrkraft entwickelt sich der Klassenrat zu einem „‚freien Spiel der Kräfte'" (Budde & Weuster, 2018a, S. 146), in dem Einzelne vor eine Art Tribunal gestellt, zunehmend drakonischen Strafen zugeführt, öffentlich beschämt und ausgegrenzt werden. Für die gemeinschaftliche Bearbeitung interpersonaler Konflikte fehlt den Lernenden offenbar ein Modell, sodass sie, wie Budde und Weuster (2018a, S. 146) herausarbeiten, „auf ihnen bereits bekannte Deutungsangebote" zurückgreifen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Zurückhaltung der Lehrperson als Negation der Angewiesenheit der Lernenden auf sie als kompetentere Andere, um gesellschaftliche Normen der Konfliktbearbeitung und soziale Kompetenzen zur fairen, rationalen Klärung von Streitigkeiten zu erlernen. Mit dieser von Zurückhaltung geprägten Gestaltung des Klassenrats ist somit ein Umgang mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie verbunden, der diese und die korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie ausblendet.

Eine Zurückhaltung der Lehrkraft im Klassenrat kann jedoch auch mit einem Umgang mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie verbunden sein, der sich eher als Stärkung

bereits entwickelter Diskursfähigkeit und Autonomie sowie als Eröffnung weiterer Entwicklungsmöglichkeiten begreifen lässt. In diese Richtung geht die Gestaltung des Klassenrats durch eine Grundschullehrerin, die de Boer (2006, 2008) in ihrer ethnomethodologisch-konversationsanalytischen Studie zu akteursspezifischen Perspektiven auf die Praxis des Klassenrats beforscht. Nach Reflexion ihres eigenen Verhaltens in einer Klassenratssitzung, in der sie die Federführung übernommen hat, entschließt sich die Lehrerin, in weiteren Sitzungen weniger einzugreifen, um mehr Partizipation und direkte Kommunikation zwischen den Lernenden zu ermöglichen (de Boer, 2006, S. 92). Dieser Entschluss resultiert in folgenden Sitzungen darin, dass die Lernenden mehr Autonomie zeigen, Verantwortung für das Gelingen der Diskussion übernehmen sowie aufmerksamer und argumentativ ausgearbeiteter miteinander debattieren (de Boer, 2006, S. 203f.). Dass mit der Zurückhaltung der Lehrerin im Klassenrat ein Umgang mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie verknüpft ist, der die Lernenden in ihren bereits entwickelten Fähigkeiten stärkt, ohne die Asymmetrie auszublenden, und dass damit der Klassenrat nicht zu einem Tribunal entwickelt, hängt nicht allein vom Verhalten der Lehrerin ab. Dennoch lässt sich ihre Ausgestaltung der Asymmetrieverhältnisse im Klassenrat mit derjenigen kontrastieren, die sich anhand der von Budde und Weuster analysierten Zurückhaltung des Lehrers im Klassenrat skizzieren lässt.

Die Ausgestaltung der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie seitens der Lehrperson spielt im Klassenrat in nochmals gesteigerten Maße eine Rolle, wenn es aus Sicht der Lehrperson auch auf Ebene der verhandelten Themen um Erziehung, Vermittlung sozialer Kompetenz und Weitergabe gesellschaftlicher Normen geht.

Asbrand und Martens (2020) rekonstruieren dokumentarisch die videografierte Klassenratssitzung einer achten Gymnasialklasse mit Blick auf Erziehungsprozesse und das Erzogen-Sein und arbeiten heraus, dass die Lehrperson das Thema der Nichtbeteiligung einzelner Lernenden beim in Gruppen organisierten Aufräumdienst im Rahmen einer Erziehungsorientierung verhandelt. Die Lehrperson ist bei der Diskussion dieses Themas an Erziehung zu individueller, sanktionsbewehrter Verantwortungsübernahme orientiert. Diese Erziehungsorientierung strukturiert ihre subtil dominante Einmischung in die Aushandlungen unter den Lernenden, ohne dass dabei aber das Erziehungsziel explizit gemacht würde. Asbrand und Martens arbeiten damit auf thematischer Ebene des Klassenrats lehrer:innenseits eine erzieherisch-vermittelnde Bearbeitung der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie heraus.[44] Die Rekonstruktionen von Asbrand und Martens zeigen aber auch, dass die Erziehungsorientierung der Lehrperson ins Leere läuft. Die Lernenden sind in ihrer Aushandlung des Themas – wie auch insgesamt in der Gestaltung des Klassenrats – an Peersolidarität[45] sowie an der effizienten Erledigung der ihnen übertragenen Aufgabe des Aufräumdienstes orientiert. Daher kann sich die Lehrperson zwar insofern durchsetzen, als die Regelung, die sie gemäß ihrer Orientierung an Erziehung zur individuellen Verantwortungsübernahme vorschlägt, als Ergebnis protokolliert wird. Diese Regelung bleibt den Lernenden allerdings äußerlich und entfaltet für sie keine handlungspraktische Relevanz.

Der Befund von Asbrand und Martens, dass die Lehrkraft mit ihrer erzieherischen Rahmung des im Klassenrat verhandelten Themas die Lernenden nur begrenzt erreicht, bestätigt Ergeb-

44 Asbrand und Martens (2020) zeigen dabei gleichzeitig, dass sich in der Praxis des Klassenrats mehrere Erziehungszumutungen überlagern und auch auf Ebene der Interaktionen und Aushandlungen im Klassenrat Erziehungsorientierungen der Lehrperson rekonstruiert werden können.

45 Dass die Lernenden im Klassenrat die schulischen Anforderungen und die Erwartungen der Peers balancieren und Imagepflege betreiben, zeigen auch weitere Untersuchungen (de Boer, 2006, 2008; Kalthoff & Kelle, 2000).

nisse der Untersuchung von Budde (2010), auch wenn diese sich nicht auf handlungsleitende Orientierungen im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie beziehen. In einer ethnografischen Studie nimmt Budde den KoKoKo-Unterricht, ein klassenratsähnliches Arrangement, in zwei fünften Gymnasialklassen in den Blick. In beiden Klassen nutzen die Lehrerinnen die beobachteten KoKoKo-Stunden zur erzieherischen Vermittlung konkreter Regeln für das Miteinander in der Klassengemeinschaft sowie der Bedeutung sozialer Regeln allgemein für das Zusammenleben. Ähnlich wie im von Asbrand und Martens diskutierten Fall laufen die Erziehungsbemühungen der Lehrerinnen dabei dem vorgeblich auf partizipative Mitbestimmung ausgerichteten Arrangement zuwider, sodass Budde eine bloß „inszenierte Mitbestimmung" diagnostiziert. In den von Budde untersuchten Stunden konterkarieren die Lehrerinnen den Mitbestimmungsanspruch allerdings auf deutlichere Art und Weise, womit auch eine andere Variante der erzieherisch-vermittelnden Ausgestaltung der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie verbunden ist: Die erzieherische Vermittlung der Bedeutung sozialer Regeln und partizipative ‚Vereinbarung' gemeinsamer Regeln für die Klassengemeinschaft folgen dem Muster eines lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgesprächs, in dem die Lehrperson im fragend-entwickelnden Dialog mit den Lernenden die von ihr intendierten Ergebnisse erarbeitet. Der erzieherisch-vermittelnde Umgang mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie folgt daher ähnlichen Mustern wie denen, die analog für die Ausgestaltung der sachbezogenen Wissensasymmetrie im lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgespräch anhand von gesprächsanalytischen Befunden zu Klassengesprächen aufgezeigt werden können (vgl. Abschn. 3.2.1). Wie Budde herausarbeitet, resultiert diese unterrichtsähnliche Gestaltung mit ihren begrenzten Partizipationsmöglichkeiten in unterschiedlichen doing-student-Praktiken (vgl. auch de Boer, 2006). Für die Lernenden wird die Beteiligung an der Diskussion der Regeln sozialen Miteinanders und ihrer Bedeutung zu einer zu bearbeitenden schulischen Aufgabe, auf die einige mit Übererfüllung, andere mit ‚Dienst nach Vorschrift' und wieder andere mit diversen Strategien, sich der unterrichtlichen Zumutung zu entziehen, reagieren. Ob die von den Lehrerinnen intendierten Erziehungsziele realisiert werden, scheint zumindest mit Blick auf eine handlungspraktische Relevanz der ‚erarbeiteten' Inhalte für die Lernenden damit fraglich.

Damit, dass aufgrund der Orientierung am Modell des lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgesprächs der erzieherische Vermittlungscharakter des Klassenrats besonders deutlich zutage tritt, geht einher, dass die Lehrerinnen in den von Budde analysierten KoKoKo-Stunden nicht nur die gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie, sondern vor allem auch eine daraus resultierende Angewiesenheit der Lernenden auf die Lehrerinnen, also die korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie, besonders herausstellen. Eine noch stärkere Betonung einer solchen Angewiesenheit der Lernenden auf die Lehrperson zeigt sich in Daten aus dem Projektzusammenhang von Budde und Weuster (2018a), die Budde (2020) im Hinblick auf Erziehung als „eine in normbezogenen Subjektivierungsprozessen erzeugte pädagogische Ordnung" (S. 71, Hervorhebung getilgt) diskutiert. In einer der beforschten Schulen ist regelmäßig die sogenannte Pausenverabredung Gegenstand des Klassenrats. Bei der Pausenverabredung handelt es sich selbst um eine erzieherische Maßnahme, die Ausgrenzungen entgegenwirken und soziale Kompetenzen fördern soll. Die Lernenden sollen Pausen mit Mitschüler:innen verbringen, die ihnen nicht so sympathisch sind, und werden dazu von den Lehrerinnen in Gruppen eingeteilt. Dass die Lehrerinnen diese Maßnahme einführen und die Einteilung der Gruppen vornehmen, darin kommt bereits die Annahme der Lehrerinnen zum Ausdruck, die Entwicklung der mit der Pausenverabredung angestrebten sozialen Kompetenzen bedürfe ihrer Intervention. Die Ausgestaltung der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie, die darin angelegt ist, tritt

noch stärker in den anschließenden Bilanzierungen der Pausenverabredungen im Klassenrat hervor. Dabei positionieren sich die Lehrerinnen erstens als diejenigen, die über den Erfolg oder Misserfolg der Pausenverabredung urteilen können und die adäquate Umsetzung der Maßnahme kontrollieren (Budde, 2020, S. 73f.). Zweitens positionieren sie sich als Unterstützung, die die Reflexion von Gelingensbedingungen anleitet (Budde, 2020, S. 75f.). Daher ist diese Gestaltung des Klassenrats bei der Thematisierung der Pausenverabredung verknüpft mit einem Umgang mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie und der korrespondierenden wissensbedingten Machtasymmetrie, bei dem die Asymmetrieverhältnisse als besonders steil ausgestaltet werden.

Der Umgang mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie als Umgang mit Diffusität und Spezifität in der LSB

Wie in Abschn. 2.3 erläutert, betrifft ein zentraler Aspekt der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie, der besondere Aufmerksamkeit in strukturtheoretisch informierten Betrachtungen der LSB erfahren hat, die entwicklungsbedingte Schwierigkeit der Lernenden, spezifisch-rollenförmige und auf die Sache begrenzte Sozialbeziehungen aufrechtzuerhalten. Einerseits bedürfen die Lernenden hier Entwicklungsunterstützung durch die Lehrperson. Andererseits ist es an der Lehrperson, diese entwicklungsbedingten Schwierigkeiten in Rechnung zu stellen und von ihrer Seite die Beziehung spezifisch zu begrenzen, also die gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie zu berücksichtigen und zum Schutz und zur Unterstützung der Lernenden von ihrer gesellschaftlich-kulturellen Überlegenheit diesbezüglich Gebrauch zu machen. Aus Perspektive der strukturtheoretischen Professionstheorie (Helsper, 2002; Oevermann, 1996, 2002) handelt es sich hier um eine zentrale Komponente der Generationsdifferenz in der LSB, die Lehrkräfte beim Etablieren und Aufrechterhalten eines pädagogischen Arbeitsbündnisses bearbeiten müssen. Es gilt dabei, die Näheansinnen der Lernenden und ihre Artikulationen von emotionalen Anerkennungsbedürfnissen so aufzunehmen, dass sie zugunsten sachlicher Lern- und Bildungsprozesse begrenzt und gleichzeitig produktiv gewendet werden können.

Die Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit entwicklungsbedingten Unterschieden zwischen Lehrenden und Lernenden im Umgang mit Diffusität und Spezifität in der LSB zeigt sich besonders an Stellen, an denen die Lernenden die LSB diffus aufladen und emotionale Nähe zur Lehrperson suchen oder anderweitig mit der Rollenförmigkeit der Beziehung brechen, sei es in einzelnen Momenten diffuser Entgrenzung, sei es in immer wiederkehrenden Versuchen, die Beziehung zur Lehrkraft diffus auszugestalten. In solchen Kontexten tritt die diesbezügliche gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie sowie die korrespondierende Abhängigkeit der Lernenden von der Lehrperson klar zu Tage und drängt auf eine Bearbeitung.

Schüler:innenbiografische Studien aus anerkennungstheoretischer Perspektive weisen darauf hin, dass gerade Lernende mit Mangelerfahrungen emotionaler Anerkennung in der Familie ihr Anerkennungsbedürfnis auf die LSB übertragen und die Beziehung zur Lehrkraft affektiv-diffus aufladen (Sandring, 2013; siehe auch Helsper et al., 2009). Aus verschiedenen Untersuchungen, die sich teilweise in Untersuchungsanlage und -interesse unterscheiden, lassen sich – grob und die teilweise detailreichen Analysen etwas verkürzend – drei Modi des Umgangs der Lehrkräfte mit schüler:innenseitigen Diffusionen der LSB bis zu deren Entgrenzung abstrahieren.

Erstens identifizieren unterschiedliche Studien Spielarten eines Begrenzungsmodus, bei dem die Lehrperson der Betonung diffuser Beziehungsanteile durch die Lernenden entgegenarbeiten und so die rollenförmige Spezifität der Beziehung aufrechterhält oder die emotiona-

len Näheansinnen der Lernenden ins Leere laufen lässt und zurückweist. So rekonstruiert etwa Sandring (2013) in ihrer anerkennungstheoretischen Untersuchung zu Schüler:innenbiografie und Schulversagen anhand von Interaktionsprotokollen und biografischen Interviews im Fall Mercedes ein familiales Anerkennungsdefizit. Der Schülerin fehlen in ihrer Familie signifikante Andere. Sie erfährt wenig diffuse Nähebeziehungen und wenig emotionale Anerkennung. Ihre emotionale Anerkennungsbedürftigkeit überträgt die Fünfzehnjährige auf die schulische Interaktion. Ihre Lehrerin gibt ihr zwar den Raum, ihre Nähewünsche zu artikulieren, und weist diese nicht direkt zurück. Indirekt aber begrenzt sie die diffusen Annäherungsversuche und wehrt die Nähewünsche ab (Sandring, 2013, S. 74–152; vgl. auch Busse & Sandring, 2015). Ähnliche Konstellationen schüler:innenseitiger Diffusion der LSB und lehrer:innenseitiger Begrenzung finden auch Helsper et al. (2009) in ihrer breit angelegten, qualitativen Mehrebenenanalyse an drei kontrastierenden Schulen. Helsper et al. fragen nach der Individuationsunterstützung oder -hemmnis, die die untersuchten Zehntklässler:innen in der Verschränkung von familialer und schulischer pädagogischer Generationsbeziehung erfahren. Dabei rekonstruieren sie für verschiedene Fälle einen ähnlichen Begrenzungsmodus wie Sandring (Typus 3b, Helsper et al., 2009, S. 299f.). Bei keinem der betrachteten Fälle gelingt es der Lehrkraft, die diffus-affektiven Aspekte und emotionalen Anerkennungsbedürfnisse so aufzunehmen, dass sie produktiv für die Gestaltung eines sachbezogenen Arbeitsbündnisses gewendet werden. Vielmehr weisen die Lehrkräfte die Anerkennungswünsche und von den Lernenden eingebrachten diffusen Beziehungsmomente strikt zurück (für ähnliche Konstellationen im waldorfpädagogischen Kontext siehe Helsper et al., 2007, S. 407–420).

Diesem Begrenzungsmodus lässt sich zweitens ein Modus beidseitiger Diffusion gegenüberstellen, bei dem die Lehrperson ebenso wie die Lernenden diffuse Beziehungsanteile betonen und so auf Näheansinnen der Lernenden eingehen oder von sich aus, aber im Einklang mit der Näheorientierung der Lernenden die Rollenförmigkeit der Beziehung diffus-affektiven Anteilen unterordnet. Wie Helsper et al. (2009) hierzu herausarbeiten, kann eine solche beidseitige Betonung diffuser Beziehungsanteile kompatibel mit einem gemeinsamen Vermittlungsbezug auf die unterrichtliche Sache sein. So rekonstruieren Helsper et al. einen Beziehungstypus, bei dem der Vermittlungsbezug im Sinne eines reformpädagogischen Arbeitsbündnisses erst über die diffus-affektive Orientierung an der Person hergestellt wird (Typus 2, Helsper et al., 2009, S. 298f., vgl. so ähnlich 2007, S. 155–173). Bei Beziehungen eines anderen Typus, den Helsper et al. auch herausarbeiten und der ebenfalls durch beidseitige Diffusion charakterisiert ist, treten allerdings die Vermittlung und Aneignung der unterrichtlichen Sache durchaus fast vollständig in den Hintergrund (Typus 4, Helsper et al., 2009, S. 301, vgl. so ähnlich 2007, S. 336–355).

Drittens ist ein Modus des Umgangs mit schüler:innenseitiger Diffusion der LSB denkbar, der eine ambivalente Mischform darstellt, insofern die Lehrkraft einerseits die gesteigerte Diffusität der LSB, die von den Lernenden ausgeht, aufrechterhält und noch bekräftigt, sie dann andererseits aber auch radikal begrenzt. Eine solche Ambivalenz im Umgang der Lehrkraft mit schüler:innenseitiger Diffusion würde besonders dann deutlich, wenn die Lehrkraft innerhalb einer einzelnen Interaktionssituation zunächst auf die diffus-affektiven Adressierungen des bzw. der Lernenden einsteigt und selbst zur Steigerung der Diffusität beiträgt, dann aber in einen spezifisch-rollenförmigen Interaktionsmodus wechselt. Empirisch hat beispielsweise Breidenstein (2009) im Rahmen einer ethnografischen Studie solche Szenen eines Ambivalenzen erzeugenden Umgangs analysiert. In diesen Szenen wenden sich Lernende diffundierend an ihre Lehrerin und überschreiten die Rollenförmigkeit der Beziehung. Hierbei handelt es sich um provokativ grenzverletzende Adressierungen, die eine kumpelhafte Beziehung zur Lehrerin

unterstellen und diese in Frotzeleien verwickeln oder mit der der Körper der Lehrerin sexualisiert wird. In den von Breidenstein beobachteten Szenen setzen die Lehrerinnen zunächst selbst für einen Moment die Spezifität der Beziehung beiseite und steigen auf das ‚Spiel' der Lernenden ein. Sie geben sich vom Kompliment der Lernenden geschmeichelt oder begegnen frotzelnden Beleidigungen mit übersteigerter und zugleich infantilisierender Wertschätzung, die der Schülerin als Bühne dienen kann, sich protestierend als Rebellin zu inszenieren. In einem zweiten Schritt und teilweise mit deutlich verändertem Ton versuchen die Lehrerinnen, die Lernenden auf ihre Schüler:innenrolle zu verweisen, die Rollenförmigkeit der Beziehung wieder zu stärken und die von den Lernenden angestoßene und von ihnen fortgesetzte Entgrenzungsbewegung zu stoppen.

Hervorzuheben an Breidensteins Analysen ist, dass er zwar ähnlich wie etwa Sandring (2013) und Helsper et al. (2009) die Diffusion der Interaktion durch die Lernenden auf deren Anerkennungsbedürfnisse zurückführt, allerdings keinen Wunsch nach Anerkennung durch die *Lehrperson*, sondern einen nach Anerkennung durch die *Peers* ausmacht. Breidenstein arbeitet für die von ihm beobachteten Konfrontationen unter Rückgriff auf Goffmans (1967) Begriff des „character contest" heraus, dass die provokativen Grenzüberschreitungen einer Profilierung vor den Peers dienen.

Als Studien, die einen besonderen Fokus auf übergreifende, habitualisierte Handlungsmuster von Lehrkräften legen, sind hervorzuheben die Arbeiten von Kowalski (2019a, 2019b, 2020) und die bereits in Abschn. 3.1 diskutierte Studie von Helsper et al. (2007) zu pädagogischen Beziehungen an Waldorfschulen. Letztere rekonstruieren neben den bereits in Abschn. 3.1 betrachteten Ausgestaltungen des Autoritätsverhältnisses drei kontrastierende Habitusfigurationen mit Bezug auf die Antinomie von Nähe und Distanz bzw. den Umgang mit Diffusität und Spezifität in der LSB. Bei zwei der Lehrkräfte zeichnet sich der berufliche Habitus durch eine Disposition zur Diffusion der Beziehung aus, wobei im einen Fall emotionale Nähe und Sorge für die Lernende im Vordergrund stehen, während im anderen mit einer Selbstpositionierung als umfassende, moralisch-intellektuelle Leitfigur auf die ganze Person der Lernenden ausgegriffen wird. Demgegenüber zeichnet sich der berufliche Habitus der dritten Lehrperson durch einen emotional distanzierten, spezifisch begrenzten Bezug auf die Lernenden aus. In ihren Analysen zeigen Helsper et al. vor allem, wie diese drei Muster bei unterschiedlichen Lernenden aufgrund von (Nicht-)Passung zu unterschiedlichen konkreten Ausformungen der LSB führen. Hier lassen sich harmonische Passungen beidseitiger Diffusität oder Spezifität wie auch spannungsvolle bis konfrontative Nichtpassungen einseitiger, enttäuschter Diffusion rekonstruieren. Insbesondere kommt es teilweise zu übergriffigen Nähezumutungen *seitens der Lehrperson*, die Helsper et al. auf deren emotionale Anerkennungsbedürfnisse zurückführen.

Derartige Zusammenhänge zwischen den Anerkennungsbedürfnissen der Lehrperson einerseits und der habitualisierten Gestaltung der Spannung von Diffusität und Spezifität sowie der Anerkennungsverhältnisse in der LSB durch die Lehrperson andererseits nimmt fokussiert Kowalski (2019a, 2019b, 2020) in einer Untersuchung in den Blick, die anerkennungs-, habitus- und professionstheoretische Perspektiven verbindet. Vor dem Hintergrund entwicklungsbedingter Schutz-, Fürsorge- und Unterstützungsbedürftigkeit der Lernenden fragt sie danach, welche Ausgestaltung von Nähe und Distanz und welche Entwürfe der Zuständigkeit für die Anerkennungsbedürfnisse der Lernenden in die beruflichen Habitus der Lehrkräfte eingelagert sind. Dies setzt sie ins Verhältnis zu den Anerkennungsbedürfnissen der Lehrkräfte selbst. In ihren sequenzanalytischen Habitusrekonstruktionen anhand narrativer Interviews kann Kowalski für keinen der Fälle einen beruflichen Habitus rekonstruieren, der sich als „Beziehungshabitus der

Fürsorge [charakterisieren lässt], der die eigenen Anerkennungsbedürfnisse zurücknimmt und sich umfassend zuständig fühlt auch für die emotionalen Belange und Nöte der Heranwachsenden“ (Kowalski, 2020, S. 429), ohne entgrenzend den Lernenden übergriffige Nähe zuzumuten. Bei den drei beruflichen Habitus, die Kowalski identifizieren kann, sind die Anerkennungsbedürfnisse der Lernenden vollständig aus der Zuständigkeit ausgeklammert und eigene Bedürfnisse und Interessen demgegenüber priorisiert oder die Zuständigkeit ist auf die Anerkennung schulischer Leistungen reduziert.

Zwei der Fälle zeichnen sich durch ein hohes Anerkennungsbedürfnis aus, das beide in die LSB hineintragen. Im einen Fall ist die Lehrerin daran orientiert, zu einzelnen, ihr sympathischen Lernenden exklusive, diffuse Beziehungen aufzubauen, die eine entgrenzte Nähe und einen symmetrischen, freundschaftsartigen Charakter aufweisen – dies aber nur scheinbar. Tatsächlich wird in diesen Beziehungen das Machtgefälle der LSB noch gesteigert, da die Nähe- oder Distanzbedürfnisse der Lernenden höchstens von untergeordneter Bedeutung gegenüber den Bedürfnissen der Lehrerin sind und die Lernenden sich den Nähewünschen der Lehrerin kaum entziehen können. Die Anerkennungsbedürfnisse der Lernenden sind für die Lehrerin nur instrumentell für ihr „entgrenztes, auch libidinöses Bedürfnis nach eigener Anerkennung“ (Kowalski, 2020, S. 213) von Bedeutung.

Im anderen Fall geraten die Anerkennungsbedürfnisse der Lernenden ebenfalls vollständig in den Hintergrund (vgl. zu diesem Fall auch Kowalski, 2019b). Anstatt eine Fürsorgeverantwortung gegenüber den Lernenden wahrzunehmen, macht der Lehrer umgekehrt die Lernenden für sein Wohl und sein Bedürfnis nach Wertschätzung verantwortlich. Auch er ist folglich vorrangig am eigenen Bedürfnis nach Anerkennung orientiert. Obwohl er sich diese Anerkennung von seiner beruflichen Rolle als Lehrkraft und dem von ihm als seine Bühne entworfenen Unterricht erhofft, ist sein Anerkennungsbedürfnis nicht auf fachliche Expertise oder pädagogische Vermittlung bezogen, sondern richtet sich auf „diffuse, entgrenzte Anerkennung, die seine ganze Person betrifft“ (Kowalski, 2020, S. 322) und für die er die Interaktion mit den Lernenden instrumentalisiert.

Für diese beiden Fälle gilt, dass gegenüber den eigenen Anerkennungsbedürfnissen die pädagogische Bedeutung der eigenen Gestaltung von Nähe, Distanz und Anerkennung ebenso in den Hintergrund tritt wie der berufliche Vermittlungsauftrag. Diesem wiederum kommt beim dritten Fall Priorität zu. Die Lehrerin fokussiert habituell auf Wissensvermittlung, verkürzt dabei aber auch die LSB auf ihre universalistisch-rollenförmigen Anteile, wie sie auch den kokonstruktiven Charakter pädagogischer Vermittlungsprozesse ausblendet, sodass sich für diesen Fall ein „Habitus der Abblendung des Diffusen“ (Kowalski, 2020, S. 407) rekonstruieren lässt. Berücksichtigung finden diffuse Bedürfnisse und biografischen Hintergründe der Lernenden nur dort, wo dies zur Beseitigung von ‚Störungen‘ des Leistungsvermögens notwendig erscheint. Einzig hinsichtlich schulischer Leistung sieht sich diese Lehrerin für die Anerkennungsbedürfnisse der Lernenden zuständig. Umgekehrt trägt sie selbst auch keine diffusen Anerkennungsbedürfnisse an die LSB heran, sondern möchte vor allem als Wissensvermittlerin anerkannt werden, ohne dass das Ausbleiben einer solchen Anerkennung sie in manifeste Krisen stürzt.

Die Befunde zu diffusen Entgrenzungen seitens der Lehrperson – sei es in harmonischer Passung zu Näheansinnen der Lernenden oder in spannungsvoller Nichtpassung zu deren Distanzierungsbestrebungen – werfen die Frage auf, ob im Allgemeinen wirklich eine deutliche gesellschaftlich-kulturelle Wissens*asymmetrie* hinsichtlich der Fähigkeit, spezifische Sozialbeziehungen als solche durchzuhalten, angenommen werden kann. Zumindest in einigen Fällen ist zu vermuten, dass diesbezüglich nur eingeschränkt von einem Entwicklungsvorsprung der

Lehrperson auszugehen ist. Aber unabhängig davon, ob im konkreten Fall nur eingeschränkt von einer gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie in relevanter Hinsicht ausgegangen werden kann oder ob die Lehrkraft den Lernenden im Umgang mit Diffusität und Spezifität in Sozialbeziehungen etwas voraushat, die resultierende Angewiesenheit der Lernenden auf sie in dieser Hinsicht jedoch vernachlässigt: Eine Diffusion der LSB durch die Lehrkraft kann zu einer Umkehr des Begrenzungsbedarf führen, wenn die Lernenden die Diffusion der LSB durch die Lehrperson als Zumutung empfinden und ihrerseits die Beziehung zu begrenzen versuchen.[46] Übergriffige Diffusionen durch die Lehrkraft können zudem eine Exklusion aus der Peergemeinschaft in der Klasse begünstigen (Helsper & Hummrich, 2008). Besonders brisant ist eine unzureichende Besinnung auf die gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie in dieser Hinsicht – oder ein verminderter Entwicklungsvorsprung der Lehrperson –, wenn die diffusen Entgrenzungen auch noch auf sexualisierende Weise erfolgen. Solche sexualisierenden Entgrenzungen durch Lehrpersonen ähnlich denen, die Breidenstein (2009) vonseiten Lernender beobachtet hat, wurden in verschiedenen Unterrichtsprotokollen herausgearbeitet (Kowalski, 2015; Wernet, 2018).

3.3 Ausgewählte Befunde zur Machtdimension

Wie einleitend zu Abschn. 3.2 angemerkt, hängen die Erkenntnisse, die sich zum Umgang mit der wissensbedingten Machtasymmetrie aus bereits vorliegenden Untersuchungen ableiten lassen, unmittelbar mit denjenigen zusammen, die sich jeweils zu den einzelnen Wissensasymmetriefacetten ableiten lassen. Daher gehe ich auf diese Facette der Machtdimension im Folgenden nicht noch einmal ein, sondern diskutiere ausgewählte Untersuchungen, deren Forschungsergebnisse sich als Befunde zum Umgang mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie und der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie lesen lassen.

3.3.1 Ordnungsbezogene Machtasymmetrie

Wie in Abschn. 2.3 dargestellt, betrifft die ordnungsbezogene Machtasymmetrie zwei eng zusammenhängende, aber unterscheidbare Bereiche. Dementsprechend lassen sich Studien, die als Beiträge zur Untersuchung der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie verstanden werden können, in zwei Forschungsstränge systematisieren: zum einen Studien, die sich dem Aspekt der (Mit-)Bestimmung in der Gestaltung der Lehr-Lern-Aktivitäten widmen und die Ausgestaltung der diesbezüglichen Dominanzposition der Lehrkraft betrachten; zum anderen solche, die sich mit dem Aspekt der (Mit-)Bestimmung in der Regelung des sozialen Miteinanders auseinandersetzen.

Umgang mit der Machtasymmetrie in der Gestaltung von Lehr-Lern-Aktivitäten

In der Regel sind es die Lehrkräfte, die über Lernziele und Unterrichtsinhalte, über Sozial- und Unterrichtsformen und eröffnete Aneignungswege entscheiden, Unterrichtsöffentlichkeit herstellen und das Unterrichtsgeschehen phasieren. In diesem Sinne machen Lehrkräfte häufig Gebrauch von ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition, was Studien zur Schüler:innenpartizipation bestätigen. Die Mitbestimmung von Lernenden in Schulen bleibt vorwiegend auf Außerunterrichtliches beschränkt (Abs et al., 2007; Arnoldt & Steiner, 2010) und fällt bei der

46 Dass Lernenden dies unterschiedlich gut gelingen kann, zeigen kontrastierende Beispiele aus dem Sample von Helsper et al. (2009): Bei den Fällen Marcus (S. 92–96) und Anna (S. 218–222) gelingt es den Lernenden mehr oder weniger, die Beziehung wieder auf die Sache zu lenken, während im Fall Sören (S. 174–179) der Schüler sich der diffundierenden Bezugnahme kaum entziehen kann.

aktiven Mitgestaltung des Unterrichts eher gering aus, wobei die Lehrkräfte sie höher einschätzen als die Lernenden (Fatke & Schneider, 2005; Grundmann & Kramer, 2001).[47]
Zu diesem Ergebnis kommt auch Ziegler (2009) in ihrer Untersuchung zur Schüler:innenpartizipation im Physikunterricht in drei gymnasialen Oberstufenkursen. Dabei bietet sie eine Erklärung der geringen Mitgestaltungsmöglichkeiten der Lernenden, die die Inanspruchnahme der ordnungsbezogenen Dominanzposition durch die Lehrperson mit deren Annahmen über die sachbezogene und vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie in Zusammenhang bringt. Anhand von videogestützten Unterrichtsbeobachtungen und Interviews stellt Ziegler fest, dass Lernende auf organisationaler Ebene der Entscheidungen über Zielsetzung, Inhalte und Methoden wie auch auf interaktionaler Ebene der Strukturierung der Lehr-Lern-Prozesse in der unterrichtlichen Interaktion kaum an der aktiven Unterrichtsgestaltung beteiligt werden (vgl. für ähnliche Befunde für den Geschichtsunterricht Schmidt, 2004). Ziegler kommt zu dem Ergebnis – so lässt sich dies mit der Asymmetrie-Heuristik formulieren –, dass die Vorstellungen der Lehrkraft über die sachbezogene und die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie eine zentrale Rolle bei der Ermöglichung von Schüler:innenpartizipation spielen. Für eine stärkere Beteiligung auf organisationaler Ebene sei eine Anerkennung der Lernenden „als Personen, die Lernprozesse planen und organisieren können“, erforderlich (Ziegler, 2009, S. 321, Hervorhebung getilgt). Für eine stärkere Beteiligung auf interaktionaler Ebene sei eine Anerkennung der Lernenden „als kompetente Laien, die über naturwissenschaftliche Kenntnisse reden und ihnen eine persönliche Bedeutung zumessen können“, erforderlich (Ziegler, 2009, S. 321, Hervorhebung getilgt). Das heißt, Ziegler zufolge ist eine besonders steile, die Schüler:innenpartizipation stark einschränkende Ausgestaltung der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie in der Planung und interaktiven Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse wesentlich auch auf die Annahme einer steilen sachbezogenen oder vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie zurückzuführen.
Diese Dominanz der Lehrperson in Entscheidungen über Lernziele und Unterrichtsmethoden, aber auch in der Phasierung des Unterrichts schlägt sich in strukturierenden und direktiven Lehrer:innenäußerungen nieder, die vor allem Eröffnungs- und Abschlussphasen innerhalb des Unterrichts prägen (Sinclair & Coulthard, 1975). Solche direktiven Äußerungen, mit denen Lehrpersonen das Unterrichtsgeschehen zu strukturieren und koordinieren versuchen, nehmen häufig jedoch eine Form an, die ihren Anweisungscharakter verbirgt. Darauf weist z. B. Manke (1997, S. 75–91) auf Basis ihrer ethnografischen Untersuchung der Machtverhältnisse in drei Grundschulklassen hin. Die von ihr beobachteten Lehrpersonen greifen in der Regel auf „indirect discourse strategies“ (S. 76) zurück, wenn sie Lernenden Anweisungen geben. Sie codieren Aufforderungen als Fragen, Vorschläge oder höfliche Bitten oder verwenden weitere Formulierungen, die ihre Aufforderungen nur indirekt kommunizieren (vgl. auch Leser, 2011). In solchen Codierungen von Aufforderungen, die deren Anweisungscharakter verbergen, sieht Reichenbach (2007) eine „kaschierte Dominanz“, die die zu erbringende Unterwerfung unter die Dominanzposition der Lehrperson für die Lernenden akzeptabel macht.
Eine die ordnungsbezogene Dominanzposition kaschierende Codierung von Aufforderungen ist nur funktional, wenn Lernende den Aufforderungscharakter wieder decodieren können. Dies ist in den ethnografischen Beobachtungen von Manke (1997, S. 88) auch der Regelfall. Dass die Dominanz kaschiert und der Aufforderungscharakter verborgen wird, eröffnet Lernenden aber gleichzeitig auch einen Handlungsspielraum, um der ordnungsbezogenen Dominanzposition der Lehrkraft etwas entgegenzusetzen. So rekonstruiert Leser (2011) die Eröffnung der

47 Sauerwein (2019) hat in jüngerer Zeit eine Studie vorgelegt, die diese in verschiedenen Studien konstatierte geringe Mitbestimmungsmöglichkeit von Lernenden im Unterricht infrage stellt (vgl. dagegen Müller-Kuhn et al., 2020).

zweiten Stunde einer Doppelstunde, in der die Lehrkraft die Aufforderung, sich wieder dem Unterricht zuzuwenden, als Wunsch codiert, der bloß vorgeblich Mitbestimmung gewährt. In der sich entfaltenden Interaktion von Lernenden und Lehrperson entblößen die Lernenden die Kaschierung der Dominanz, indem sie die Codierung als Wunsch ernst nehmen. Dadurch können sie wirksam Widerstand gegen die Aufforderung der Lehrkraft leisten, auch wenn sie sich im weiteren Verlauf der Interaktion nach einem ersten Schlagabtausch ebenso wie die Lehrkraft um Deeskalation bemühen und sich dem Unterricht zuwenden.
Dies verdeutlicht noch einmal, dass der ordnungsbezogene Machtunterschied bezüglich der Gestaltung des Unterrichts trotz der Dominanzposition seitens der Lehrkraft ein gradueller und kein kategorischer ist. Lernende können trotz ihrer Unterlegenheit Einfluss nehmen, gegen die Dominanz der Lehrkraft effektiv Widerstand leisten und sich dieser zumindest situativ entziehen. Verschiedene Strategien hierzu arbeitet z. B. Manke (1997) anhand ihrer ethnografischen Beobachtungen ebenfalls heraus. Beispielsweise können die Lernenden dem von der Lehrkraft angebahnten Unterrichtsgeschehen tagträumerisch die Aufmerksamkeit entziehen oder Lehrer:innenerwartungen wie die, dass Notendruck Lernende motiviere, unterwandern (Manke, 1997, S. 107–115). Lehrkräfte sind daher auf eine kooperative Grundhaltung der Lernenden und auf deren Ablassen von „unco-operative strategies" (Thornborrow, 2002, S. 131) angewiesen, soll das Unterrichtsgespräch nicht von Maßregelungen und Sanktionierungen dominiert werden. Manke (1997) wie auch Reichenbach (2007) sehen darin das skizzierte Kaschieren der Dominanz durch Umcodieren von Aufforderungen begründet. Umgekehrt haben die Lernenden mit dem Vorenthalten einer kooperativen Grundhaltung eine Einflussmöglichkeit in der Hand, um den Unterricht umzugestalten und auf möglichst angenehme Weise zu überstehen. Besonders effektiv können Lernende diese Machtressource einsetzen, wenn sie sich gegen die Lehrkraft solidarisieren und ihr als zahlenmäßig überlegene Gemeinschaft gegenübertreten. Dies beobachtet Raufelder (2006) in einer ethnografischen Untersuchung einer neunten Gymnasialklasse. Auf diese Weise nehmen die Lernenden mittels ihrer Kontrolle über den Lärmpegel immer wieder auf die Durchführbarkeit von Unterricht oder mittels eines gemeinschaftlich vorgespielten Interesses an nebensächlichen Themen auf die inhaltliche Entwicklung und das Niveau des Unterrichts Einfluss.[48]

Über Entscheidungen zu Zielsetzung und Thema des Unterrichts sowie über die Wahl der Lehr-Lern-Aktivitäten hinaus hat das ordnungsbezogene Kräfteverhältnis auch bei der konkreten Umsetzung und interaktiven Ausgestaltung der Lehr-Lern-Aktivitäten eine Schieflage zugunsten der Lehrperson. Diese Schieflage, so lässt sich vermuten, dürfte je nach Lehr-Lern-Aktivität sowie je nach deren Einbettung in den Kontext eines Unterrichtsformats unterschiedlich ausgeformt sein (vgl. etwa die Systematisierung von „Unterrichtsformen" nach „Freiheitsgraden" für Lernende von Becker-Mrotzek & Vogt, 2009, S. 64–141). Besonders prononciert dürfte der Kontrast zwischen dem Kontext des klassenöffentlichen, lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgesprächs und dem des individualisierten Unterrichts sein. Wie in Abschn. 3.2.1 betrachte ich daher beispielhaft nacheinander diese beiden Kontexte.
Im Fall des lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgesprächs sind erneut solche Studien besonders instruktiv, die die unterrichtliche Interaktion hinsichtlich der Gesprächsstruktur in den Blick nehmen. Diese zeigen Mechanismen auf, durch die Asymmetrie im lehrer:innenzentrierten

48 Eine ähnliche Möglichkeit der Einwirkung auf das Lehrer:innenhandeln über das Entziehen von Aufmerksamkeit und Verweigerung, das von der Lehrkraft intendierte Prozedere zu stützen, arbeitet Roch (2008) als eine Variante der Schüler:innenbeteiligung an Situationen der Notenbekanntgabe und Zeugnisausgabe heraus.

Unterrichtsgespräch interaktiv prozessiert und aufrechterhalten wird (Tyagunova, 2017, S. 148). Dabei lässt sich die ordnungsbezogene Machtasymmetrie in der Gestaltung des Unterrichtsgespräch auf zwei Ebene verorten: zum einen auf organisatorischer, zum anderen auf thematischer Ebene.

Die asymmetrische Berechtigungsstruktur auf organisatorischer Ebene, wie ich sie in Abschn. 2.3 skizziere, ist vor allem durch konversations- und diskursanalytische sowie linguistisch-unterrichtsanalytische Forschung empirisch gut belegt (z. B. Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; McHoul, 1978; Lüders, 2003; Mehan, 1979; Richert, 2005; Sinclair & Coulthard, 1975; für einen Überblick vgl. Lüders, 2014). Sie betrifft besonders das Rederecht und dessen Zuteilung. Hierzu ist im Normalfall ausschließlich die Lehrperson berechtigt. Sie ist die zentrale Schaltstelle in der „turn-allocation machinery" (Mehan, 1979, S. 83). Lernende können dagegen nicht von sich aus das Wort ergreifen, sondern nur mit einer Meldung eine Redeabsicht markieren und müssen dann auf die Erteilung des Worts durch die Lehrperson warten.

Budde (2011) hebt auf Basis ethnografischer Beobachtungen von vier fünften Gymnasialklassen den Variantenreichtum beim Melden hervor, der vom Melden als pro forma Beteiligung in der Hoffnung, doch übersehen und nicht aufgerufen zu werden, bis zum aufdringlichen Aufmerksamkeitsheischen reicht. Wer sich meldet, erhält allerdings nicht unbedingt das Rederecht; und auch wer sich nicht meldet, kann aufgerufen werden. Mit der Erteilung des Worts durch die Lehrkraft erhalten Lernende daher nicht nur ein Rederecht, sondern auch eine Redepflicht. Erhalten Lernende das Rederecht, können sie es im nächsten Schritt im Normalfall auch nicht beliebig weitergeben. Es fällt automatisch an die Lehrperson zurück. Nur diese „can direct speakership in any creative way" (McHoul, 1978, S. 188, Hervorhebung getilgt). Mehr noch: Sie muss nicht zwingend auf übergaberelevanten Stellen warten, um das Rederecht zurückzuerhalten. Sie kann Lernende jederzeit unterbrechen und ihnen das Rederecht wieder entziehen. Damit besitzt sie letztlich ein Dauerrederecht.

Diese Asymmetrie der Berechtigungsstruktur im Rederecht ist nach McHoul (1978) und Budde (2011) so in der LSB verankert, dass die unterschiedlichen Berechtigungen bezüglich des Rederechts konstitutiv für Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle sind. Dafür spricht, dass auch in anderen Interaktionskontexten außerhalb des lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgespräch eine ähnlich asymmetrische Berechtigungsstruktur bestehen: In Gruppen- oder Paararbeitsphasen folgt das Gespräch zwar weitgehend Kommunikationsregeln nicht-institutionalisierter Kontexte, auch wenn die Lehrkraft zum Gespräch der Lernenden hinzutritt (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009, S. 184–187). Aber es ist für sie auch legitim, dominant in das Gespräch einzugreifen und von ihrem Dauerrederecht Gebrauch zu machen (Brandt, 2015). Auch im Klassenrat behält die Lehrkraft ein Dauerrederecht und kann zudem in die Gesprächskoordination eingreifen, selbst wenn sie diese eigentlich Lernenden übertragen hat (vgl. z. B. Asbrand & Martens, 2020; Budde & Weuster, 2018a; Lötscher & Sperisen, 2016). Für sogenannte Zuweisungsgespräche zwischen Lehrperson, Eltern und Kind, in denen der weitere schulische Werdegang am Übergang zur Sekundarstufe besprochen und dem Kind die Moderationsrolle überantwortet wird, stellt Hauser (2015) Ähnliches fest. Dem Kind wird diese Rolle nur unter Vorbehalt übertragen. Obwohl es mehr Möglichkeiten erhält, das Gespräch zu steuern, bleiben „die institutionalisierten Hierarchien und die damit verbundenen Gesprächsrechte letztlich auch bei vorübergehend vertauschten Beteiligungsrollen erhalten" (S. 283).

Die asymmetrische Berechtigungsstruktur schlägt sich auch quantitativ im Redeanteil von Lehrkraft und Lernenden nieder: Relativ einhellig kommen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte deutlich mehr Redebeiträge leisten und Redezeit in Anspruch nehmen als alle

Lernenden zusammen (vgl. die zusammengetragenen Befunde in Hee & Pohl, 2018). Beispielsweise beläuft sich der Redeanteil der Lehrkraft in der TIMSS-Videostudie auf 69 % aller Äußerungen (Stigler et al., 1999; ähnliche Befunde bei Seidel et al., 2003; Kobarg et al., 2009); in der VERA-Studie liegt der aktive Sprechanteile der Lehrkraft bei 51 % der Zeit gegenüber 31 % bei den Lernenden (Helmke et al., 2008). Allerdings stellt z. B. Richert (2005) auch fachliche Unterschiede und erhebliche Schwankungen in der Verteilung der Redeanteile fest.
Budde (2011) beobachtet die reibungslose Verteilung des Rederechts nach den Mustern der asymmetrischen Berechtigungsstruktur so häufig, dass er dies den „Modus Routine" nennt. Dennoch kommen auch Abweichungen vom Modus Routine vor. Sie sind z. B. möglich, wenn im klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch eine dyadische Kommunikation zwischen der Lehrperson und einer einzelnen Schülerin oder einem einzelnen Schüler etabliert wurde, der oder dem dann erweiterte Rederechte zukommen können. Dies illustriert z. B. die Gesprächsorganisation in der Mathematikstunde einer fünften Gymnasialklasse, die Gellert und Hümmer (2008, S. 298f.) hinsichtlich des regulativen und instruktionalen Diskurses analysieren. Vom Modus Routine kann auch insofern abgewichen werden, als nach einem Schüler:innenbeitrag das Rederecht nicht automatisch an die Lehrperson zurückfällt, sondern die Lernenden es an Mitschüler:innen weitergeben können. Dies kann beispielsweise bei sogenannten Redeketten oder bei schülerzentrierten Diskussionen der Fall sein. Hierbei handelt es sich jedoch um eine „besondere Organisationsform", die von der Lehrkraft als solche etabliert werden muss (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009, S. 113f., 187–190) und von ihr auch wieder aufgelöst werden kann. Bei Abweichungen vom Modus Routine *entgegen* der Gesprächsorganisation durch die Lehrkraft – etwa wenn Lernende ohne Melden in das Unterrichtsgespräch hineinrufen – beobachtet Budde (2011) Ermahnungen, die die intendierte Gesprächsorganisation wiederherstellen und im Sinne einer Erziehung für Unterricht die Spielregeln des Unterrichtsgesprächs vermitteln sollen. In solchen Fällen sind die beiden Aspekte der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie – das Machtgefälle bei der Gestaltung der Lehr-Lern-Aktivitäten und das Machtgefälle bei der Regelung des sozialen Miteinanders – besonders deutlich miteinander verschränkt.
Wie bemerkt, betrifft die ordnungsbezogene Dominanzposition der Lehrperson in der Gestaltung des lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgesprächs neben der organisatorischen Ebene der Rederechtsverteilung auch die thematische Ebene; Lehrkräfte dominieren neben der Frage, „who will talk", auch die Frage, „what they will talk about" (Sinclair & Coulthard, 1975, S. 115). Lehrkräfte bestimmen wesentlich die thematische Entwicklung des Unterrichtsgesprächs.
Verschiedene Untersuchungen kommen mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen zu dem Ergebnis, dass Lernende häufig kaum Einfluss auf die inhaltliche Entwicklung des Unterrichtsgespräch haben und nur als ‚Stichwortgeber:innen' fungieren. Zu diesem Ergebnis kommen Seidel et al. bei der quantitativ-kodierenden Analyse von 78 Physikstunden in dreizehn Klassen der Sekundarstufe (Seidel et al., 2003; Seidel & Prenzel, 2006; Kobarg et al., 2009), wobei Seidel et al. auch deutliche Unterschiede im zeitlichen und inhaltlichen Umfang der Schüler:innenbeteiligung feststellen (Seidel et al., 2003, S. 153f.). In ähnlicher Weise, aber auf Basis linguistischer Analysen fragend-entwickelnder Unterrichtsgespräche kommen Becker-Mrotzek und Vogt (2009) zu dem Ergebnis, dass die Lehrperson die „Strukturierung des Unterrichtsgeschehens [bestimmt], insbesondere die des propositionalen Gehalts", und die Lernenden zuweilen den Status von „Stichwortlieferanten" erhalten (S. 101f.). Brandt (2015) hebt anhand eines an Goffmans konversationsanalytische Arbeiten angelehnten Partizipationsmodells hervor, wie Lernende zum Teil mit einer „funktionalen Rolle des Imitierers" oder „Paraphrasierers", d. h. ohne thematisch kreativen Beitrag, zwar *sprachlich*-produktiv Teil des Unterrichtsgespräch

sind, aber weniger *gestaltend*-produktiv daran teilnehmen können, während die Lehrkraft die inhaltliche Ausrichtung des Gesprächs dominiert.
Die thematische Entwicklung des Unterrichtsgespräch dominieren zu können, versetzt die Lehrperson in eine privilegierte Sprecher:innenposition, die sich auch am IRE-Muster festmachen lässt. Wie in Abschn. 3.2.1 hinsichtlich der Ausgestaltung der sachbezogenen Wissensasymmetrie diskutiert, bilden das IRE-Muster und seine erweiterten Varianten die typische Grundstruktur der Interaktion im lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgespräch. Mit I- und E-Schritt besetzt die Lehrperson zwei Schaltstellen, an denen sie die thematische Entwicklung des Unterrichtsgespräch wesentlich bestimmen kann. Mit dem I-Schritt steckt sie den Rahmen des Themas und die Stoßrichtung seiner Bearbeitung ab. Mit dem E-Schritt kann sie retrospektiv die Schüler:innenantwort in den abgesteckten Rahmen einordnen und beeinflussen, wie hiervon ausgehend das Thema weiterentwickelt wird (vgl. z. B. Wells, 1993). Mit beiden Schritten kann sie gleichzeitig regulieren, mit welcher Geschwindigkeit das Unterrichtsgespräch inhaltlich voranschreitet, wie u. a. Kalthoff (1995) aufzeigt.[49]
Es ist allerdings nicht davon auszugehen, dass die Lehrkraft durchgängig in dieser Weise von ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition Gebrauch macht und die thematische Entwicklung des Unterrichtsgespräch vorgibt. Wie ebenfalls in Abschn. 3.2.1 gesehen, lassen sich durchaus Varianten der Gesprächsführung finden, bei denen die Lehrkraft die Lernenden stärker aktiv in die Entwicklung des gemeinsamen Gedankengangs einbezieht. In solchen stärker ‚dialogischen Diskursen' (Scott et al., 2006) erhalten die Lernenden Möglichkeiten, sich kokonstruktiv am gemeinsamen Problemlösungs- und Erkenntnisprozess zu beteiligen und sich mit ihren Beiträgen thematisch kreativ in die Entwicklung des Unterrichtsgespräch einzubringen (vgl. z. B. Chin, 2006; Oliveira et al., 2012; Scott et al., 2006). Neben der Reduktion der Bedeutung der sachbezogenen Wissensasymmetrie, die darin zum Ausdruck kommt, wird auf diese Weise die ordnungsbezogene Machtasymmetrie bei der thematischen Kontrolle über das Unterrichtsgespräch flacher ausgestaltet. Eine extreme Variante hiervon zeigt Goldmann (2020) mit dem von ihm rekonstruierten „Lernkonflikt" auf. In der von ihm analysierten Mathematikstunde übergibt die Lehrkraft die inhaltliche Strukturierung des Unterrichtsgesprächs an den Konflikt zwischen unterschiedlichen Behauptungen der Lernenden und zieht sich auf eine bloß administrative Koordination des ansonsten selbstläufigen Diskurses zurück.
Mit einer Fallstudie von Hericks (2017) lässt sich vermuten, dass es von der Phase der Erarbeitung im Unterrichtsgespräch abhängt, inwiefern die Lehrperson den Lernenden substantiellen Einfluss auf die inhaltliche Entwicklung des Gesprächs ermöglicht. In seiner dokumentarischen Analyse einer Mathematikstunde zum Satz des Pythagoras arbeitet Hericks heraus, dass sich mit einem Wechsel der Zielperspektive von einem konkreten, alltagssprachlichen Durchdringen des Satzes zur abstrakten, fachsprachlich adäquaten Formulierung des Satzes die Einbindung der Schüler:innenbeiträge verändert. Zunächst bindet die Lehrperson die Schüler:innenbeiträge als Beiträge von Mitakteur:innen im Erkenntnisprozess ein; nach dem Wechsel der Zielperspektive weist sie ihnen im Rahmen eines „Lehrervortrags mit verteilten Rollen" (Ehlich & Rehbein, 1986) die Funktion von Stichworten zu (vgl. für ähnliche Befunde Scott et al., 2006).

49 Diese thematische Steuerung über das IRE-Muster bestätigt sich auch außerhalb des Unterrichtsgesprächs bei den Lernentwicklungsgesprächen, die Bonanati (2015, 2016, 2018, S. 405–412) rekonstruiert. Formen subtiler Beeinflussung des inhaltlichen Gesprächsverlaufs durch die Lehrkraft, die ebenfalls außerhalb des lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgesprächs erfolgt, deren Interaktionssequenzen jedoch nicht unbedingt dem IRE-Muster folgen, lassen sich in Klassenratssitzungen beobachten (Asbrand & Martens, 2020; Budde & Weuster, 2018a; Lähnemann, 2004; Lötscher & Sperisen, 2016; siehe auch Abschn. 3.2.3).

Der Einfluss der Lernenden auf die thematische Entwicklung des Unterrichtsgesprächs und die entsprechende Ausgestaltung der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie scheinen auch mit dem Alter der Lernenden und deren sozialisatorischen Entwicklung zusammenzuhängen. Das jedenfalls lässt sich anhand von klassenstufenübergreifenden Untersuchungen sowie anhand von Vergleichen unterschiedlicher Untersuchungen, die verschiedene Klassenstufen betrachten, vermuten. Demnach erwerben Lernende im Verlauf ihrer Schulzeit zunehmend die Fähigkeiten, zwischen den Interaktionsregeln des Unterrichtsgespräch und denen in Alltagsgesprächen zu unterscheiden und erfolgreich neue Themen im Unterrichtsgespräch zu platzieren. So beeinflussen sie – innerhalb des durch die Lehrkraft gesetzten Rahmens – zunehmend den inhaltlichen Verlauf des Unterrichtsgespräch (vgl. Mehan, 1979; Wenzl, 2014; siehe auch Tyagunova, 2017, S. 156–160, und die dort diskutierten Referenzen).

Hierzu arbeitet Mehan (1979, S. 139–160) Bedingungen heraus, unter denen es Lernenden gelingt, das Unterrichtsgespräch inhaltlich neu auszurichten, ohne dafür das Rederecht von der Lehrkraft erhalten zu müssen: Sie dürfen keine bereits vorgängige IRE-strukturierte Interaktionssequenz konterkarieren und müssen einen innerhalb des von der Lehrkraft etablierten Rahmen relevanten, aber neuen interessanten Gedanken einbringen. Diese Bedingungen beherrschen die Lernenden mit zunehmendem Alter mehr und mehr.

Auch Wenzl (2014) stellt bei den von ihm objektiv-hermeneutisch ausgewerteten Unterrichtsprotokollen aus Primar- und Sekundarstufe fest, dass Lernende zunehmend souveräner am Unterrichtsgespräch teilnehmen, etwa ab der fünften Klasse selbst Fragen einbringen und so auf den thematischen Verlauf des Unterrichtsgesprächs steuernd einwirken. Häufig leiten sie dies mit Rahmungen wie „Eine Frage“ oder „Ich habe mal eine Frage“ ein.[50] Mit solchen Rahmungen erkennen die Lernenden Wenzl zufolge den Sonderstatus ihrer Frage an. Sie erkennen an, so lässt sich ergänzen, dass sie mit ihrer Frage in das vorgängige, von der Lehrkraft organisierte Unterrichtsgeschehen eingreifen und dieses unterbrechen (vgl. auch Tyagunova, 2017, S. 172). Dementsprechend versuchen die Lernenden zwar, Themen in das Unterrichtsgespräch einzubringen, die vom Gesprächsverlauf wegführen, den die Lehrkraft vorsieht. Sie lehnen sich damit aber nicht gegen die ordnungsbezogene Dominanzposition der Lehrkraft auf.[51]

Der Frage, wie die Lehrkräfte mit den durch „Eine Frage“ gerahmten Schüler:innenfragen umgehen, geht Wenzl in drei Fallrekonstruktionen nach. Er stellt fest, dass die Lernenden nur kurzzeitig die Aufmerksamkeit des Unterrichtsgespräch auf ihre Frage lenken können. Die Frage und das aufgeworfene Thema werden zwar knapp von der Lehrkraft aufgenommen. Diese vermeidet aber eine substantielle Auseinandersetzung mit dem Thema oder gibt sich nur vordergründig offen für Schüler:innenfragen und lenkt den Aufmerksamkeitsfokus des Unterrichtsgesprächs dann schnell wieder zurück auf das von ihr vorgesehene Thema. Insgesamt rekonstruiert Wenzl im Fallvergleich „verschiedene Formen eines *vorauseilenden Beendens* von sich gerade erst entfaltenden Erörte-

50 Tyagunova (2017, S. 166–169) merkt kritisch an, dass in den von Wenzl herangezogenen Unterrichtsprotokollen beinahe ebenso häufig Schüler:innenfragen ohne eine solche Rahmung vorkommen.

51 Wenzl zieht aus der Rahmung „Eine Frage“ weiterführende Schlussfolgerungen zum sozialisatorischen Potenzial des Unterrichtsgespräch als universalistischer Interaktionskontext, das sich bei Lernenden ungefähr ab der fünften Klasse soweit aktualisiert habe, dass diese mit der Rahmung „Eine Frage“ anerkennen würden, mit der Artikulation ihres partikularen Anliegens gegen den universalistischen Bildungsanspruch des Unterrichts zu verstoßen. Diese weiterführenden Schlussfolgerungen stellt Tyagunova (2017, S. 166, 170–178) auf der Basis von Reanalysen infrage. Unabhängig davon, wie Wenzls weiterführende Schlussfolgerungen einzuschätzen sind, verweisen die von ihm analysierten Unterrichtsprotokolle jedoch darauf, wie Lernende darum bemüht sein können, eigene Themen außerhalb des von der Lehrkraft abgesteckten Rahmens zu platzieren, und gleichzeitig die ordnungsbezogene Machtasymmetrie bei der thematischen Gestaltung des Unterrichtsgespräch grundsätzlich akzeptieren können.

rungen von Fragen" (Wenzl, 2014, S. 210, Hervorhebung im Original), mit denen die Lehrkräfte ihre Hoheit über die Gesprächsentwicklung wiederherstellen. Dabei setzen die Lehrkräfte voraus, „dass diese [von den Lernenden eingebrachten] Fragen problemlos auch wieder *ungeklärt* aus dem Unterricht ausgeschlossen werden können – *und zwar ohne dass damit ein Legitimationsproblem für die Lehrer aufgeworfen würde*" (Wenzl, 2014, S. 211, Hervorhebung im Original). Das heißt, die Lehrkräfte setzen ihre ordnungsbezogene Dominanzposition in der thematischen Steuerung des Unterrichtsgesprächs voraus und machen diese selbstverständlich bei ihrer Entscheidung geltend, die von den Lernenden eingebrachten Anliegen nicht weiter zu verfolgen.

Wie in Abschn. 3.2.1 bemerkt, werden Studien zu klassenöffentlichen, lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgesprächen die unterrichtliche Interaktion von Lehrenden und Lernenden nur zu einem Teil beschreiben können. Andere Unterrichtsformate dürften inzwischen eine verstärkte Verbreitung gefunden haben und führen womöglich auch zu anderen Formen des Umgangs mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie in der Gestaltung der Lehr-Lern-Aktivitäten. Daher werfen wir wie in Abschn. 3.2.1 noch einmal exemplarisch einen Blick auf einige Untersuchungen zu individualisierten Unterrichtssettings und darauf, was sich anhand dieser Untersuchungen über die Ausgestaltung der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie hinsichtlich der Gestaltung und Steuerung der Lernprozesse im individualisierten Unterricht sagen lässt.
Zunächst ist festzustellen, dass die Lehrkraft auch in diesen Settings über kommunikative Vorrechte verfügt, obwohl sie aufgrund der Dezentrierung der Aufmerksamkeit im individualisierten Unterricht nicht länger im Zentrum steht. Nach wie vor kann die Lehrkraft von sich aus in Gespräche zwischen Peers eingreifen, das Rederecht an sich ziehen und die thematische Entwicklung steuern (Brandt, 2015, S. 44f.). Hinsichtlich der Organisation und Strukturierung der Lernprozesse lassen sich dennoch veränderte Grundbedingungen für die Ausgestaltung der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie ausmachen. Dem Anspruch nach wird im individualisierten Unterricht aufgegeben, dass die Lehrperson die Lernprozesse aller Lernenden im Detail strukturiert – bzw. genauer: es wird die „Fiktion" aufgegeben, dies wäre möglich, wie Breidenstein (2014, S. 48) betont. Trotz dieses veränderten Anspruchs bleibt von den Beteiligten unhinterfragt, dass es die Lehrperson ist, die in der Position (und in der Pflicht, vgl. Hellrung, 2010, S. 201–203) ist, den Rahmen zu bestimmen, innerhalb dessen die Lernprozesse ablaufen. Die Lernenden mögen zwar einen Entscheidungsspielraum zugebilligt bekommen. Diesen Entscheidungsspielraum steckt allerdings zuvor die Lehrkraft ab, indem sie Aufgaben und Materialien zur Wahl stellt oder mit Wochenplänen aufgibt. Teilweise zeigen sich Tendenzen, die Lernprozesse durch die Art der zur Verfügung gestellten und zur Auswahl angebotenen Aufgaben und Materialien vorab so stark vorzustrukturieren, dass die Unterstützungs- und inhaltlichen Kontrollanforderungen an die Lehrkraft trotz der Dezentrierung der Aufmerksamkeit und Pluralisierung von Lerninhalten und -prozessen berechenbar wird und eine möglichst selbstläufige Arbeit der Lernenden ohne Unterstützungs- oder Erklärungsbedarf begünstigt wird (Breidenstein, 2014; Breidenstein & Rademacher, 2017). Zudem sind auch die individualisierten Lernaktivitäten in die zentrale schulische Zeitstrukturierung eingebunden (Breidenstein & Rademacher, 2013), und insofern die Lehrkraft diese im individualisierten Unterricht durchsetzt, gibt sie als Stellvertretung der Institution die Unterscheidung von Lern- bzw. ‚Arbeits'-Zeit[52] und Freizeit vor. Bei aller Betonung von Selbstständigkeit, Selbstkontrolle und Eigenverantwortung der Lernenden im individualisierten Unterricht tritt die Lehrkraft den Lernenden also dennoch in einer dominanten Position gegenüber, aus der heraus sie Handlungsspielräume für die Lernenden eröffnet, aber auch verschließt.

52 Zur Arbeitsterminologie im individualisierten Unterricht vgl. Breidenstein und Rademacher (2017, Kap. 5).

Bedeutendere Abweichungen und Erweiterungen der Ausgestaltung der ordnungsbezogenen Machtverhältnisse im individualisierten Unterricht arbeiten verschiedene Untersuchungen heraus, die auf subtile Mechanismen der Durchsetzung schulischer Anforderungen durch die Verschiebung von Verantwortung im individualisierten Unterricht und Verschleierungen von Machtmitteln hinweisen. So arbeiten Menzel und Rademacher (2012) anhand von Selbsteinschätzungsbögen im Rahmen des individualisierten Unterrichts einer Montessori-Grundschule heraus, dass diese Instrumente der Selbstreflexion in der verwendeten Form entgegen pädagogischem Anspruch und oberflächlichem Anschein nicht auf die Entwicklung von Selbsteinschätzungskompetenz und Selbstbestimmungsfähigkeit zielen. Vielmehr dienen sie ihren Analysen zufolge „vor allem der Anpassung der Schüler an die schulischen Normen und der Unterwerfung der Schülersubjekte unter die schulisch-pädagogische Deutungshoheit" (Menzel & Rademacher, 2012, S. 96). Diese Anpassung erfolge durch eine Durchsetzung schulischer Macht auf die „sanfte Tour", wie die Autorinnen im Anschluss an Bourdieu und Passeron formulieren, bei der die schulische Macht einerseits verleugnet und verschleiert und andererseits gerade dadurch durchgesetzt werde. Diese Verleugnung erfolge dadurch, dass die äußere Kontrolle durch die Lehrperson durch einen Zwang zur Selbstkontrolle ersetzt werde (Menzel & Rademacher, 2012, S. 80). Die Instrumente der Selbsteinschätzung sollen vordergründig zur Selbstständigkeit und Entwicklung von Autonomie befähigen, unterwerfen aber mit untergeschobenen Formulierungen und Einschätzungskategorien aus Perspektive der Lehrkraft sowie mit dem Abgleichen der Selbsteinschätzung mit der ‚richtigen' Einschätzung der Lehrperson die Lernenden den schulischen Anforderungen und dem Urteil der Lehrkraft über deren Erfüllung. In dieser Art und Weise, die schulischen Anforderungen durchzusetzen, sehen die Autorinnen eine Verschleierung der schulischen Macht, die diese gerade damit zur Durchsetzung verhilft.
Menzel und Rademacher weisen damit darauf hin, dass im individualisierten Unterricht mit der Betonung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung im Lernen die Verantwortung für die Kontrolle des Lernhandelns und für dessen Ausrichtung an den schulischen Anforderungen verschoben wird. Die Durchsetzung dieser Anforderungen erfolgt vordergründig weniger über eine Fremdkontrolle durch die Lehrkraft und mehr über eine Selbstkontrolle durch die Lernenden, die dazu aufgefordert sind, ihr Handeln zu reflektieren und selbst mit den schulischen Anforderungen abzugleichen. Die Entscheidungs- und Handlungsspielräume der Lernenden im ‚offenen', individualisierten Unterricht sind also mit der Aufgabe verknüpft, sich zu den schulischen Anforderungen in ein Verhältnis zu setzen, dieses Verhältnis zu reflektieren und sich an die Anforderungen anzupassen oder eine fehlende Anpassung vor sich und anderen zu rechtfertigen (vgl. auch Breidenstein & Rademacher, 2017).
Weitere Studien, vorwiegend zum individualisierten Unterricht im Primarbereich, kommen zu ähnlichen Analyseergebnissen (Bonanati, 2015, 2018; Breidenstein & Rademacher, 2013; Martens, 2018b; Rabenstein, 2007). Vor allem anhand der Analyse von Instrumenten der Selbstreflexion und der Förderung selbstständigen Lernens wurde herausgearbeitet, dass sich der Modus der Durchsetzung schulischer Anforderungen von der Fremdkontrolle zur Selbstkontrolle transformiere. Die schulischen Anforderungen, deren Durchsetzungsmodus nach diesen Untersuchungen auf diese Weise transformiert wird, lassen sich grob in drei Gruppen einteilen: die Einhaltung von Sozialverhaltensregeln zum gemeinsamen oder parallelen Lernen[53], das Einnehmen einer Arbeitshaltung der konzentrierten und ‚sinnvollen' Zeitnutzung[54] oder

53 Hierzu u. a. Bonanati (2015, 2018), Martens (2018b) und Menzel und Rademacher (2012).
54 Hierzu u. a. Bonanati (2015, 2018), Breidenstein und Rademacher (2013) und Menzel und Rademacher (2012).

zumindest das nachträgliche Zuweisen von Sinnhaftigkeit zur Zeitnutzung[55] und schließlich das Erfüllen schulischer Leistungserwartungen (z. B. das Erreichen bestimmter Lernziele oder eines bestimmten Pensums)[56].

Dadurch, dass diese schulischen Anforderungen u. a. zur Gestaltung des Lernprozesses und Aufrechterhaltung von Lernaktivität im Unterricht stärker als im Unterrichtssetting des klassenöffentlichen, lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgesprächs im Modus der Selbstkontrolle und Selbststeuerung der Lernenden durchgesetzt werden, könnte man vermuten, dass im Hinblick auf diese schulischen Anforderungen die ordnungsbezogene Dominanzposition der Lehrkraft in der Interaktion von Lehrkraft und Lernenden im individualisierten Unterricht eine verminderte Rolle spielt. Damit würde die Bedeutung der ordnungsbezogenen Dominanzposition der Lehrkraft hinsichtlich der Durchsetzung dieser schulischen Anforderungen für die LSB im individualisierten Unterricht an Bedeutung verlieren. Die schulischen Anforderungen mittels der Selbstkontrolle durchzusetzen, lässt sich allerdings gerade hinsichtlich der Ausgestaltung der Machtverhältnisse in der LSB adäquater als *zusätzliche* „pädagogische Machttechnologien“ (Breidenstein & Rademacher, 2017, S. 253) oder „Regierungstechnologien“ (Rabenstein, 2007, S. 46) verstehen:

Erstens tritt die Selbstkontrolle hinsichtlich der Durchsetzung der oben genannten Anforderungen nur partiell an die Stelle der Fremdkontrolle durch die Lehrperson. Sie ersetzt diese nicht vollständig, insofern die Lehrperson auf unterschiedliche Weise bezüglich der Erledigung von Aufgaben, der Zeitnutzung und Arbeitshaltung sowie auch der nächsten Arbeitsschritte von ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition Gebrauch machen und in das Schüler:innenhandeln eingreifen kann, falls sie dies für notwendig erachtet. Trotz der Selbstkontrolle über die ‚sinnvolle‘ Nutzung der Lernzeit tragen Lehrpersonen dafür Sorge, dass die Lernenden ihre Zeit tatsächlich wie vorgesehen nutzen, und demonstrieren so gegenüber den Lernenden ihre ordnungsbezogene Dominanzposition bezüglich der Strukturierung, Steuerung und Aufrechterhaltung des Lernhandelns.

So beschreiben Rabenstein und Podubrin (2015), dass in den von ihnen beobachteten Hausaufgabenbetreuungen und Lernzeiten an Ganztagsschulen im Primar- und Sekundarbereich die Lehrpersonen permanent damit beschäftigt sind, die Lernenden zum Arbeiten anzuhalten und die Aufgabenerledigung sicherzustellen. In ähnlicher Weise berichten auch Breidenstein und Rademacher (2017), dass in einigen der untersuchten Grundschulen die Lehrkraft kontrolliert und sicherstellt, dass alle Lernenden ‚etwas zu tun‘ haben und in diesem Sinne ‚versorgt‘ sind (vgl. auch die unterschiedlichen Varianten des Monitoring bei Bräu, 2007). Auch Bräu (2015, S. 134) weist darauf hin, dass in den von ihr untersuchten Lernberatungsgesprächen „die Steuerung des selbstständigen Arbeitsprozesses […] einen erheblichen Raum“ einnimmt. Beispielsweise wird in den Lernberatungsgesprächen die Arbeitsfähigkeit der Lernenden sichergestellt und geklärt, wie diese die verbleibende Zeit nutzen oder wo sie arbeiten.

Außerdem geben Lehrkräfte auch im individualisierten Unterricht Anweisungen, wie nun weiterzuarbeiten sei, und greifen so auch stärker inhaltlich und detaillierter in die individualisierten Lernprozesse ein.[57] Bräu (2006) rekonstruiert hierzu, dass diese Anweisungen häufig als Vorschlag verschleiert werden, der sich aber auf den zweiten Blick und unter Berücksichtigung des Kontexts als Anweisung erweist. Diese verschleierten Anweisungen werden von den Lernenden

55 Hierzu vor allem Rabenstein (2007).

56 Hierzu in Ansätzen Bonanati (2015, 2018), Martens (2018b) und Menzel und Rademacher (2012).

57 Dass dies passiert, ist grundsätzlich erst einmal wenig erstaunlich und könnte als Lernunterstützung durch Strukturierung der Lernprozesse und Aktivierung neben einer auf den kognitiven Erkenntnisgewinn bezogenen Unterstützung auch wünschenswert sein.

nahezu grundsätzlich als solche befolgt, selbst dann, wenn es sich tatsächlich um „sprachlich eindeutig offen gehaltene Ratschläge und Anregungen" und nicht um verschleierte Anweisungen handelt (Bräu, 2006, S. 23). Mit Reichenbach (2007) lässt sich hier, wie oben diskutiert, von „kaschierter Dominanz" sprechen. Eine rückwirkend vollzogene und damit besonders deutliche Kaschierung der Dominanz findet statt, wenn die Lehrkraft die Aufgabenstellung des von ihr ausgegebenen Aufgabenblatts im Gespräch wiederholt, sie dabei aber als Vorschlag formuliert, ohne eine Verbindung zwischen ihrem Vorschlag und der Aufgabe auf dem Aufgabenblatt herzustellen und die widersprüchliche Konstellation von Vorschlag und Aufgabe aufzulösen (Bräu, 2013, S. 30f.). Eine ähnliche Kaschierung der Dominanz beobachten auch Breidenstein und Rademacher (2017, z.B. S. 55, 61) verschiedentlich, wenn Anweisungen als Wünsche, Fragen oder Vorschläge formuliert werden. Wie oben diskutiert, handelt es sich hierbei nicht um eine Besonderheit der Interaktion in individualisierten Lernsettings, sondern um eine verbreitete Tendenz, als Lehrkraft Anweisungen in höflichen Formulierungen scheinbarer Fragen, Wünsche oder auf der sprachlichen Oberfläche bloß konstatierender Aussagen vorzubringen (Manke, 1997, S. 75–91). Dennoch zeigt sich in diesen kaschierten Anweisungen, dass auch im individualisierten Unterricht letztlich eine Dominanzposition der Lehrkraft hinsichtlich der Gestaltung und Organisation der Lernprozesse angenommen wird und damit bestehen bleibt.
Zweitens gehen die oben beschriebenen Machttechnologien im individualisierten Unterricht mit einer Erweiterung der lehrer:innenseitigen Kontrolle und somit eher einer Steigerung des Machtgefälles einher, insofern der Lehrperson nun zusätzlich die „Kontrolle der Selbstkontrolle" (Breidenstein, 2014, S. 44) der Lernenden obliegt. So sehen Instrumente der Lernprozessdokumentation vor, dass die Selbstkontrolle anschließend öffentlich gemacht und von der Lehrkraft überprüft und deren Korrektheit von dieser bestätigt wird (Breidenstein, 2014; Breidenstein & Rademacher, 2017; Rabenstein, 2007). Mit der Kontrolle der Selbstkontrolle geht im Fall des Überwachens der „korrekte[n] Verbuchung dieses Abarbeitens durch den Schüler" (Breidenstein, 2014, S. 44) natürlich auch einher, dass die Lehrkraft die Abarbeitung der Aufgaben selbst überprüft. Das heißt, die Kontrolle der Selbstkontrolle des Lernhandelns setzt die Kontrolle des Lernhandelns selbst voraus. Vor allem heißt das aber auch, dass die Selbsteinschätzung des Lern- und Arbeitshandelns weder die Fremdeinschätzung durch die Lehrperson ersetzt noch diese im Sinne einer zweiten, eigenständigen Perspektive auf das Schüler:innenhandeln ergänzt (Menzel & Rademacher, 2012).
Dies zeigt sich auch darin, dass die Selbsteinschätzung der Lernenden in den von Bonanati (2018) analysierten Lernentwicklungsgesprächen dem aus dem lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgespräch bekannten IRE-Muster folgt: Die Lehrkraft initiiert die Selbsteinschätzung und evaluiert sie abschließend. Mit dieser Gesprächsstruktur demonstriert die Lehrkraft im Lernentwicklungsgespräch ihre „Deutungshoheit" (Bonanati, 2015, S. 222) über die schulischen Anforderungen und darüber, inwieweit die Lernenden diesen entsprechen. Korrespondierend zu dieser lehrer:innenseitigen Beibehaltung der Deutungshoheit über die ‚richtige' Einschätzung des Lernhandelns lassen sich die Befunde von Martens (2018b) zu den konjunktiven Wissensbeständen der Lernenden verstehen, die deren Selbstreflexion strukturieren. Die Lernenden erledigen die Selbstreflexion wie andere schulische Aufgaben und sehen diese als Teil der Leistung, die von ihnen zu erbringen und anschließend von der Lehrkraft zu bewerten ist.
Auch lässt sich es als eine Form der Kontrolle der Selbstkontrolle verstehen, mit der die Lehrperson eine auf die Strukturierung der Lernprozesse und Aufrechterhaltung einer Arbeitshaltung bezogene Dominanzposition gegenüber den Lernenden zum Ausdruck bringt, wenn Lernende ihre Entscheidungen über ihr weiteres Vorgehen oder über neue Lernziele von der Lehrperson

absegnen lassen müssen (z. B. Breidenstein, 2014, S. 46) und diese damit die „Hoheit über die Planung von Unterricht" (Bonanati, 2018, S. 433) zu einem erheblichen Teil schlussendlich in der Hand behält.

Ausgestaltung der Machtasymmetrie bei der Regelung des sozialen Miteinanders
Fragen zur Regelung des sozialen Miteinanders, d. h. zur Aufstellung, Auslegung und Durchsetzung sozialer Regeln sowie zur Sanktionierung von Verhalten, überschneiden sich mit den Fragen, die unter den Stichwörtern „classroom management" und „Klassenführung" verhandelt werden (für einen Überblick vgl. z. B. Ophardt & Thiel, 2017). Das Hauptaugenmerk der Forschung zu Klassenführung liegt jedoch darauf, welche Klassenführungsstrategie in dem Sinne erfolgreich ist, dass sie die Lernzeit im Unterricht maximieren hilft. Daher lässt sich an die Forschung zu Klassenführung für die Fragestellung dieser Studie nur begrenzt anschließen. Da diese Forschung vor allem darauf abzielt, Merkmale *erfolgreicher* Klassenführung zu identifizieren, geben die Befunde zum einen in der Regel keine Auskunft über das *tatsächliche* Lehrer:innenhandeln.[58] Zum anderen kommt das Lehrer:innenhandeln damit weniger als Umgang mit einem asymmetrischen Machtverhältnis in der LSB in den Blick.
Instruktiv sind dennoch solche Untersuchungen zu Klassenführung, die zeigen, wie Lernende im Allgemeinen dazu stehen, wenn Lehrkräfte ihre ordnungsbezogene Dominanzposition bei der Regelung des sozialen Miteinanders geltend machen. Diese Untersuchungen zeigen, dass Lernende dem nicht grundsätzlich negativ gegenüberstehen, sondern Lehrkräfte positiv wahrnehmen, die sich durchzusetzen verstehen (Ditton, 2002). Lernende legen Wert auf Regeln zu Ruhe und Ordnung im Unterricht (Schönbächler, 2006) und begrüßen es, wenn Lehrkräfte streng sind, sich durchsetzen und so unter Rückgriff auf ihre Ordnungsmacht eine lernförderliche Unterrichtsatmosphäre schaffen (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006, S. 182–191; vgl. auch Egeberg & McConney, 2018, und die dort referierten Studien). Dabei ist allerdings wichtig, so heben diese Untersuchungen ebenfalls hervor, dass Lehrkräfte gleichzeitig eine fürsorgliche Haltung einnehmen sowie authentisch, wertschätzend und humorvoll mit den Lernenden umgehen, anstatt auf Bestrafung zu setzen oder unfair, gemein oder gar aggressiv zu sein (vgl. auch Mayr, 2006; Montuoro & Lewis, 2015).
Dieses Bild auf Basis vorwiegend quantitativer Befragungen lässt sich anhand der Befunde der rekonstruktiven Untersuchung von Hertel (2014) ergänzen und ausdifferenzieren. Anhand der dokumentarischen Analyse von Gruppendiskussionen mit Lernenden an marginalisierten Schulen rekonstruiert Hertel ebenfalls eine affirmative Haltung zu strengen Lehrkräften, die die schulische Ordnung mittels nachdrücklicher Inanspruchnahme ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition durchsetzen. Diese affirmative Haltung ist allerdings als nur eine Seite einer ambivalenten Positionierung zur schulischen Ordnung und ihrer Durchsetzung durch Lehrkräfte zu verstehen. Auf der anderen Seite zeigen sich die Lernenden widerständig, sobald es einer Lehrkraft nicht gelingt, mit der geforderten Strenge aufzutreten. In ihrem Selbstentwurf sind die Lernenden „zu Disziplinierende" (Hertel, 2014, S. 391), denen Lehrkräfte als die für die Disziplinierung Zuständigen gegenüberstehen. Auf diese Weise können die Lernenden die Spannung zwischen der expliziten Affirmation strenger, dominanter Lehrkräfte und der habitualisierten Praxis des Normbruchs für sich kaschieren. Neben diesem ambivalenten Typus rekon-

58 Eine Ausnahme bildet hier etwa die Untersuchung von Neuenschwander (2006), der eine Typologie tatsächlichen Klassenführungsverhalten von Lehrkräften entwickelt und empirisch bestätigt. An die Unterscheidung der identifizierten vier Typen, die sich danach unterscheiden, (i) wie bedeutsam Regeln für die Lehrkraft sind und (ii) wie flexibel diese agiert, lässt sich allerdings hier dennoch nur eingeschränkt anschließen.

struiert Hertel einen Typus, der das schulische Regelsystem umfassend inkorporiert und eine Haltung der Folgsamkeit habitualisiert hat, sowie einen Typus, der in starke Opposition zur schulischen Dominanzposition tritt und einen normbrechenden Widerstand habitualisiert hat (vgl. auch Hertel, 2020, S. 312–330).

Bei den Regeln, hinsichtlich deren Etablierung und Durchsetzung Lehrkräften eine Dominanzposition zukommt, handelt es sich neben formalen, rechtlichen Richtlinien und einzelschulisch festgelegten Regelungen wie Pausen- und Schulordnungen vor allem um ‚ungeschriebene', häufig implizit bleibende Regeln, um „ein breites Spektrum an Interaktions- und Kommunikationsregeln, Routinen und Ritualen, auf die die Teilnehmer in ihren konkreten Handlungen Bezug nehmen (können), die aber nicht unbedingt diskursiv zur Verfügung stehen" (Kalthoff & Kelle, 2000, S. 691f.). Welche Regeln sich im Schulalltag beobachten lassen, haben z. B. Richter (2019, S. 94–100) in einer ethnografischen Collage zu Strafpraktiken und Meier in einer Ethnografie zu Praktiken des Schulerfolgs (Zaborowski et al., 2011, S. 48–50) zusammengestellt. Beispielhaft können hier Regeln genannt werden wie das Gebot, nicht in die Klasse zu rufen, oder Höflichkeitsnormen wie Fairness oder das Verbot, andere auszulachen. Lernende geben Regeln zur sozialen Interaktion wie den zuletzt genannten dabei ein geringeres Gewicht als Regeln zur Ruhe und Ordnung im Unterricht, während Lehrkräfte beide Arten von Regeln ungefähr gleich gewichten (Schönbächler, 2006). Hervorzuheben sind Regeln, die den Schüler:innenkörper betreffen, Körperbewegungen einschränken und zur Kontrolle von Bedürfnissen und Affekten auffordern. Solche Regeln nehmen laut A. Langer (2008) und Jäger (2019) eine zentrale Stellung ein.

Die Vermittlung und Durchsetzung solcher Regeln sind aus Perspektive der Lehrpersonen in Schule mit zwei Funktionen verknüpft. Dies arbeitet Richter (2019, S. 137–146, 165–199) im Rahmen ihrer ethnografischen Collage zweier Gesamtschulen anhand von Interviews heraus. Erstens beziehen die befragten Lehrkräfte ihre Regelvermittlung und -durchsetzung auf die (Wieder-)Herstellung einer Ordnung, die Unterricht ermöglicht. Den Gebrauch ihrer ordnungsbezogenen Machtposition in dieser Funktion entwerfen die Lehrkräfte in ihrem professionellen Selbstverständnis als ihrer pädagogischen Arbeit *vorgelagert*. Aus dieser Perspektive betrachtet ist regelwidriges Schüler:innenverhalten für die Befragten eine Behinderung in der Ausübung ihrer pädagogischen Arbeit und eine negativ bewertete Abweichung vom Sollzustand. Zweitens sprechen die befragten Lehrkräfte über ihr Disziplinierungshandeln, wie in Abschn. 3.2.3 erwähnt, aber auch als Teil eines Auftrags zur Erziehung für Gesellschaft, der Lehrkräften die Vermittlung universeller, gesellschaftlicher Normen und Werte zuweist. In dieser Hinsicht begreifen die Lehrkräfte die Inanspruchnahme ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition als *Teil* ihrer pädagogischen Arbeit. Aus dieser Perspektive betrachtet ist regelwidriges Schüler:innenverhalten für die Befragten der normale Ausgangspunkt vom Prozess des Regellernens. In Bezug auf diese gesellschaftliche Erziehungsfunktion entwerfen die Lehrkräfte ihren Gebrauch der ordnungsbezogenen Dominanzposition also als vermittelnd-erzieherische Bearbeitung der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie und einer resultierenden Abhängigkeit der Lernenden als Heranwachsende von der erwachsenen Lehrperson, die ihres Erachtens bei regelwidrigem Verhalten in Rechnung zu stellen ist. So stellen die Befragten – zumindest in der reflexiven Auseinandersetzung mit ihrem Disziplinierungshandeln – einen Zusammenhang zwischen ordnungsbezogener Machtasymmetrie und gesellschaftlich-kultureller Wissensasymmetrie her.

Schaut man darauf, wie Lehrkräfte mit ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition tatsächlich bei der Regelung des sozialen Miteinanders in ihrer beruflichen Handlungspraxis umgehen, lassen sich die vorliegenden Befunde grob in drei Bereiche systematisieren: die Festlegung und Einführung schulischer Regeln, deren Auslegung sowie deren Durchsetzung in Reaktion auf regelwidriges oder missbilligtes Schüler:innenverhalten.
Bei der *Festlegung und Einführung schulischer Regeln* können Lehrkräfte unterschiedlich stark und unterschiedlich transparent von ihrer Dominanzposition Gebrauch machen. Besonders transparent können sich Lehrkräfte als diejenige Instanz positionieren, die Regeln festlegt, wenn sie Verhaltensregeln explizit einführen – z. B. in Form eines Regelkatalogs zu Beginn der Schulzeit oder des Schuljahres oder in Form sukzessiver Regeleinführung (Richter, 2019, S. 151–158). Unterweger (2019) arbeitet hierzu verschiedene Modi weitgehend unilateraler Regelfestlegung anhand von ethnografischen Beobachtungen an zwei Grundschulen heraus. Es lässt sich ein schlicht setzender Modus, bei dem Regeln ohne weitere Begründung einfach festgesetzt werden, von einem erklärenden Modus, bei dem Regeln über diskursive Erarbeitung und Begründung eingeführt werden, unterscheiden.
Neben Varianten unilateraler Regelfestlegung wie den gerade skizzierten finden sich teilweise auch solche, bei denen Lernende in die Entscheidung über Verhaltensregeln miteinbezogen werden. Von den von Fatke und Schneider (2005) befragten Jugendlichen gibt allerdings nur etwa die Hälfte an, an der Festlegung der Regeln im Unterricht beteiligt zu werden. Selbst in Kontexten wie dem Klassenrat, die gerade auf Mitbestimmung bei der Regelung des sozialen Miteinanders ausgerichtet sind und die Aushandlung von Klassenregeln ermöglichen sollen, behält die Lehrkraft ihre Dominanzposition bezüglich der Regelfestlegung und kann ihre Vorstellungen geeigneter Regeln ohne Widerstand durchsetzen, wie verschiedene Fallanalysen zeigen (Asbrand & Martens, 2020; Budde, 2010). Diese Fallanalysen verdeutlichen daher noch einmal besonders pointiert, wie fest die Dominanzposition der Lehrkraft hinsichtlich der Entscheidung über Verhaltensregeln in die LSB eingeschrieben ist und wie diese asymmetrische Beziehungsstruktur die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Lernenden begrenzen. Wie bereits in Abschn. 3.2.3 erläutert, verlaufen die Prozesse der Aushandlung von Klassenregeln in den analysierten Klassenratssitzungen „tatsächlich nicht ergebnisoffen" (Budde, 2010, S. 397), sondern forcieren die von der Lehrkraft intendierten Regeln. Bei der Beteiligung an solchen Aushandlungen, in denen die Lernenden ihren Vorschlägen nur dann zu Geltung verhelfen können, wenn sie mit denen der Lehrkraft übereinstimmen, wird die Mitbestimmung für die Lernenden zu einer unterrichtlichen Aufgabe, die zu lösen ist, wie Budde (2010) anhand sequenzanalytischer Auswertungen von Klassenratssitzungen in zwei fünften Gymnasialklassen feststellt. Die Lernenden reagieren auf die wahrgenommene unterrichtliche Aufgabe der Mitbestimmung mit verschiedenen Praktiken des doing student und versuchen z. B. auf die ‚richtige Lösung', d. h. die von der Lehrkraft beabsichtigten Klassenregeln, zu kommen. Mit der Zubilligung eines letztlich stark begrenzten Mitspracherechts, die zugleich eine schulische Anforderung darstellt, wird den Lernenden zu einem erheblichen Teil die Zustimmung zu Regeln untergeschoben, die die Lehrperson intendiert. Auf diese Zustimmung können die Lernenden bei der Regeldurchsetzung verwiesen werden. Da zumindest einige Lernende aber mit doing-student-Taktiken die Mitbestimmungsanforderung unterlaufen, bleiben die ‚vereinbarten' Regeln diesen Lernenden äußerlich, d. h., die Lernenden fühlen sich der Einhaltung dieser Regeln nicht in dem angestrebten Maße verpflichtet (vgl. hierzu auch Wellgraf, 2012, S. 251f.). Wie in Abschn. 3.2.3 dargestellt, kommen Asbrand und Martens (2020) in ihrer dokumentarischen Analyse der videografierten Klassenratssitzung einer achten Gymnasialklasse zu ähnlichen Ergebnissen. Sie können anhand

der den Beteiligten intransparenten Inkongruenz der habituellen Orientierungen von Lernenden und Lehrkraft erklären, wie die von der Lehrkraft favorisierte Regel zwar als Ergebnis der Aushandlung festgehalten werden und dennoch ohne handlungspraktische Relevanz für die Lernenden bleiben kann. In diesen Befunden von Budde (2010) sowie Asbrand und Martens (2020) deutet sich ein Handlungsspielraum für die Lernenden bei der Festlegung von Regeln für das soziale Miteinander an. Die Lernenden stehen der ordnungsbezogenen Machtposition der Lehrkraft nicht ohnmächtig gegenüber, obschon ihre Machtressourcen stark begrenzt sind. Die Begrenztheit der Einflussmöglichkeiten der Lernenden betrifft vor allem aber auch die Auslegung und Durchsetzung der Regeln in Reaktion auf wahrgenommene Regelverstöße oder anderweitig missbilligtes Schüler:innenverhalten.
Für die *Auslegung schulischer Regeln* heben Kalthoff und Kelle (2000) in der Zusammenführung ihrer ethnografischen Beobachtungen aus zwei Projekten hervor, dass Verhaltensregeln in ihrer Durchsetzung und der Ahndung von Regelverstößen fallspezifisch ausgedeutet, d. h. z. B. mit Ausnahmen belegt oder auf eigentlich nicht unter die Regeln fallende Fälle ausgedehnt, werden und eben nicht schlicht angewendet werden. Auch diesbezüglich ist die Lehrkraft in einer machtvolleren Position. Sie ist mit Deutungshoheit ausgestattet. So finden Kalthoff und Kelle in ihren Beobachtungen, dass es „weder ein Verhandeln noch einen Spielraum [gibt], den Schüler für sich reklamieren können“ (Kalthoff & Kelle, 2000, S. 701; vgl. auch Richter, 2019, S. 96f.). In ähnlicher Weise konstatiert Weitkämper (2019, S. 219) angesichts seiner ethnografischen Beobachtungen in einer Grundschule, dass „die Lehrkräfte den Konfliktgegner_innen durchwegs keine Möglichkeit gaben, die eigene Sicht auf die Situation zu schildern“. Die selbstverständliche Voraussetzung einer lehrer:innenseitigen Deutungshoheit weist Jornitz (2004) auch in ihrer Analyse der Formulare nach, die die Entsendung von Lernenden in den sogenannten Trainingsraum dokumentieren. Die Formulare sollen die Lernenden zur Auseinandersetzung mit den Bedingungen anregen, die zur Entsendung geführt haben, und drängen dabei auf die Übernahme der Sichtweise der Lehrkraft. Besonders deutlich wird die Deutungshoheit der Lehrkraft, wenn in der Schule ein vermeintlich standardisiertes Regelwerk vorliegt, das aber durch Auslegung durch die Lehrkraft seine vereinheitlichende Wirkung verliert. So stellt Richter (2019, S. 253) für die von ihr untersuchten Schulen fest, die Strafpraktiken seien zwar in ein schulisches Regelwerk eingebunden, folgten jedoch keiner Regelmäßigkeit. Eine besonders willkürlich erscheinende Auslegung eines vermeintlich vereinheitlichenden Regelkatalogs beobachten Budde et al. (2008, S. 168–182). In dem untersuchten Gymnasium wurde eine „Verhaltenspyramide“ eingeführt, die Verhaltensregeln Sanktionsstufen zuordnet. Zwar ist die Zuordnung von Regelverstößen zu Sanktionsstufen von Uneindeutigkeit geprägt, die situative Auslegungen erfordert. Aber auch in Fällen, in denen das von den Lehrkräften monierte Schüler:innenverhalten recht eindeutig einer der Sanktionsstufen zugeordnet werden kann, scheint die Handhabung der Verhaltenspyramide durch die Lehrkräfte willkürlich zu sein.
Die Lernenden können der Deutungshoheit der Lehrkraft etwas entgegensetzen: sich gegen die Lehrkraft solidarisieren. Ethnografische Untersuchungen berichten davon, wie Lernende sich verbünden und gemeinsam protestieren, wenn ein:e Mitschüler:in ungerechterweise bestraft wird (Raufelder, 2006; Richter & Friebertshäuser, 2012). Diese Untersuchungen stellen jedoch auch fest, dass sich die Lernenden mit ihrer Deutung der Situation schlussendlich nicht durchsetzen können. Ihre Solidarisierung gegen die Disziplinarmacht der Lehrkraft bleibt letztlich ohne Erfolg und kann, wie Raufelder (2006, S. 158–161) zeigt, gerade in eine besonders deutliche Demonstration der lehrer:innenseitigen Dominanzposition durch Willkür münden.

Raufelders Beobachtung lässt bereits vermuten, was andere Studien zeigen: Differenzen zwischen Lehrkraft und Lernenden in der Interpretation von Situationen und mutmaßlichen Regelverstößen können – gerade weil die Lehrkraft sich aufgrund ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition mit ihrer Deutung im Allgemeinen durchzusetzen vermag – zu einer Potenzierung etwaiger Problemlagen im Unterricht führen oder diese überhaupt erst hervorbringen (Makarova et al., 2014; Twardella, 2010; Weitkämper, 2019; Wenzl, 2015). Auf der Ebene *allgemeiner Einschätzungen des Störungsniveaus* scheinen die Wahrnehmungen von Lehrenden und Lernenden zwar nicht so stark auseinanderzugehen. Das deutet sich in Studien zur Einschätzung von Unterrichtsqualität an, die sich in ihren Skalen auf Unterrichtsstörungen beziehen. Diese Studien zeichnen kein ganz eindeutiges Bild, tendieren aber zu einer relativ guten Übereinstimmung der Perspektiven hinsichtlich Unterrichtsstörung, wenn auch nicht von Klassenführung insgesamt. Beispielsweise bewerten die von Pfitzner und Schoppek (2000) befragten Lernenden und ihre Lehrkräfte zwar die Störung in vorgegebenen Szenarien unterschiedlich und Clausen (2002) findet zwar keine Übereinstimmung zwischen Schüler:innen- und Lehrer:inneneinschätzung hinsichtlich der Skala Disziplin. Allerdings finden z. B. Fauth et al. (2014a) eine substanzielle Übereinstimmung in der Beurteilung von Klassenführung, die hauptsächlich über Items zu Unterrichtsstörungen erhoben werden (für den verwendeten Schülerfragebogen siehe den Appendix zu Fauth et al., 2014b, der Lehrerfragebogen wurde parallel formuliert; für ähnliche Befunde bei für Lehrperson und Lernende gleichlautenden Items zu ineffizienter Klassenführung vgl. Kunter & Baumert, 2006). Auch Wettstein et al. (2016) finden trotz der jeweils „rollenspezifischen Perspektive" des Unterrichtserlebens (S. 180) für die Einschätzung zum Vorkommen verschiedener Störungsformen gute Übereinstimmungen. Auch Makarova et al. (2014) stellen in qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviews eine große Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen von Lehrenden und Lernenden hinsichtlich dem Ausmaß und der Art der Störungen im Unterricht fest.

Auf der Ebene der *Einschätzung konkreter Situationen* jedoch zeigen verschiedene Untersuchungen, dass es durchaus zu Differenzen zwischen Lehrkraft und Lernenden in der Deutung der Situation kommt, und machen deutlich, wie hierdurch Problemlagen erst hervorgebracht oder zumindest verstärkt werden. Dies ist gerade auch dann der Fall, wenn die Lehrkraft auf ihre Dominanzposition pocht, ohne dass dies aus Sicht der Lernenden auf die Situation nachvollziehbar oder verhältnismäßig erscheint, oder wenn die Lehrkraft nicht erkennt, wie die Lernenden die Situation deuten. So kommt Weitkämper (2019, S. 189) anhand seiner ethnografischen Beobachtungen in einer Grundschule u. a. zu dem Ergebnis, dass viele Konflikte erst dadurch eskalieren, „dass sie in der Vorstellung der Lehrkräfte als eskalierte Konflikte, als Gefährdung ihrer Autorität, gelesen und aufgeladen werden". In den beobachteten Situationen fokussiert die Lehrkraft auf die geforderte Folgsamkeit der Lernenden und deren Ausbleiben bei einzelnen. Bei dieser Fokussierung gerät anderes aus dem Blick wie z. B., dass die ‚unfolgsamen' Lernenden an ihren Aufgaben arbeiten und ihr Handeln auf ihren Lernfortschritt ausrichten.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Twardella (2010) in seiner objektiv-hermeneutischen Fallanalyse. Anhand der Unterrichtsstunde einer siebten Gesamtschulklasse zeichnet er die Wechselwirkung zwischen dem Verhalten eines Lehrers und dem eines Schülers nach, der dem Anschein nach ‚den Unterricht stört', aber letztlich mit seinem Verhalten auf einen durch den Lehrer bzw. dessen didaktische Entscheidungen ‚gestörten' Unterricht reagiert, dem der Schüler gerade vergeblich zu folgen versucht. Die Fokussierung des Lehrers auf die Anerkennung seiner ordnungsbezogenen Dominanzposition verstellt dessen Blick dafür, dass der Schüler ein Verständnisproblem äußert, und deutet den Protest des Schülers als Disziplinproblem und Sta-

tusmissachtung. Mit seiner auf Einklagen von Autorität bedachten Reaktion auf den irritierten Protest des Schülers trägt der Lehrer nicht dazu bei, dass zur inhaltlichen Auseinandersetzung und zum Lernen zurückgekehrt werden kann, sondern führt die unterrichtliche Interaktion erst richtig davon weg (für eine ganz ähnliche Analyse eines weiteren Fallbeispiels siehe Wenzl, 2015).

In eine ähnliche Richtung deuten Befunde aus dem Kontext der Klassenführungsforschung: So stellen etwa Makarova et al. (2014) anhand einer qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung von Schüler:innen- und Lehrer:inneninterviews fest, dass Lernende aus Klassen mit vielen Unterrichtsstörungen den Umgang ihrer Lehrkraft mit Störungen als emotional aufgeladen und unflexibel beschreiben und von „unangebrachten Bestrafungen“ (Makarova et al., 2014, S. 135) berichten. Davon ausgehend, dass die Lehrkräfte dieser Klassen diese Einschätzung zurückweisen, kommen die Autor:innen zu der Einschätzung, dass „Lehrkräfte, die versuchen, die soziale Ordnung im Unterricht durch koerzive Methoden wiederherzustellen, […] einen Teufelskreis in Gang [setzen], durch den das Störaufkommen in der Klasse nicht reduziert, sondern gesteigert wird“ (Makarova et al., 2014, S. 137; vgl. so ähnlich zur Wechselwirkung von einseitiger Ordnungsfokussierung der Lehrkraft und Störungen des Unterrichts auch Schönbächler, 2006).

In Bezug auf die *Durchsetzung schulischer Regeln* in Reaktion auf normabweichendes oder missbilligtes Schülerverhalten werden in der Forschungsliteratur im Wesentlichen zwei übergreifende Spielarten des Umgangs mit der ordnungsbezogenen Dominanzposition thematisiert. Zum einen werden Varianten repressiver Fremddisziplinierung wie Bestrafungen z. B. in Form von Ausschluss aus dem Unterricht, Nachsitzen, strafendes Ignorieren von Meldungen oder Strafarbeiten, aber auch Ermahnungen sowie Zurechtweisungen und Rüffel diskutiert. Richter (2019) spricht bei solch strafenden Reaktionen auf (mutmaßliche) Regelverletzungen von einem „reaktiven Disziplinieren“, das von außen repressiv auf die Lernenden einwirkend die Regeleinhaltung wiederherstellt. Zum anderen werden Praktiken in den Blick genommen, die durch subtile Führungstechniken zur Regeleinhaltung erziehen, indem sie Selbstkontrolle und Selbstdisziplinierung hervorbringen, Fremddisziplinierung obsolet machen und das von außen an die Lernenden herangetragenen Sollen in deren Wollen zu überführen versuchen. Unter Rückgriff auf Überlegungen Foucaults (2004a, 2004b) werden solche Machtmittel zur Regeldurchsetzung häufig als gouvernementale Regierungspraktiken verstanden.[59]

Zur erstgenannten Spielart der Durchsetzung von Regeln arbeitet beispielsweise Unterweger (2019) einen Modus der alltäglichen Regelpraxis heraus, der durch schlichtes und unnachgiebiges Einfordern von Regeleinhaltung ausgezeichnet ist. Sanktionen von Regelverstößen werden dabei davon begleitet, dass die Lehrkraft ihre persönliche Verärgerung demonstriert. Dieser Modus der Regeldurchsetzung lässt sich abgrenzen von einem zweiten Modus, bei dem die Lehrkraft die Regel, gegen die verstoßen wurde, noch einmal nachsichtig und sachlich erläutert und in ihrer Sinnhaftigkeit begründet. Mit einem derartigen Umgang mit Regelverstößen fordert die Lehrkraft zur Einsicht in die Sinnhaftigkeit der Regel auf und appelliert für ein zukünftig regelkonformes Verhalten an die Selbstbeobachtung und -disziplinierung der Lernenden, anstatt den Regelverstoß strafend zu sanktionieren. Dieser zweite Modus lässt sich daher als eine Variante der zweiten, gouvernementalen Spielart einordnen. In ähnlicher Weise

59 Siehe hierzu auch die oben referierten Studien zu den im individualisierten Unterricht zusätzlich wirksamen Mechanismen, die über die Hervorbringung von Selbstkontrolle schulische Anforderungen durchsetzen (Bonanati, 2018; Breidenstein & Rademacher, 2017; Menzel & Rademacher, 2012; Rabenstein, 2007). Zudem lässt sich auch der Einbezug der Lernenden in das Aufstellen der Klassenregeln, der wie gesehen jedoch kaum echte Mitbestimmung ermöglicht, als gouvernementale Regierungspraktik untersuchen (Budde, 2010, S. 398f.).

beobachten auch Kalthoff und Kelle (2000) einerseits eher erklärende und begründende Reaktionen auf normabweichendes Schüler:innenverhalten und andererseits aber gleichermaßen auch Ermahnungen und Zurechtweisungen, die eher Formen repressiver Fremddisziplinierung darstellen. Bemerkenswert ist dabei vor allem, wie knapp und beiläufig die Zurechtweisungen und Ermahnungen häufig erfolgen. Es genügt unter Umständen ein Ausrufen des Namens der Person, die gerade normabweichend agiert, oder ein ungerichtetes „Hey!", um auf die Verletzung einer Regel aufmerksam zu machen und deren Einhaltung wiederherzustellen. Ähnliche Ermahnungen wie diejenigen in der Untersuchung von Kalthoff und Kelle (2000), die ohne eine Benennung oder Erläuterung der gebrochenen Regel erfolgen, machen 69 % der Reaktionen auf Regelverstöße aus, über die in einer Studie von Latzko (2006, S. 67–69) Grundschullehrkräfte anhand von Selbstbeobachtungsbögen Auskunft geben. Darin, dass offenbar nicht einmal die Notwendigkeit besteht, zu sagen, gegen welche Regel eigentlich verstoßen wurde oder wer überhaupt sich regelwidrig verhält, zeigt sich, dass das explizite oder implizite Regelwerk als gemeinsam bekannter Bezugsrahmen vorausgesetzt werden kann. Die Lehrkraft geht (offenbar zurecht) davon aus, dass die Lernenden genauso wie sie um die Regeln für das soziale Miteinander im Unterricht wissen. Budde et al. (2008) finden an dem von ihnen untersuchten Gymnasium neben solchen eher unsystematischen Einzelmaßnahmen (S. 182–187) auch den Versuch einer Standardisierung der Disziplinarpraxis mittels eines Strafkatalogs („Verhaltenspyramide", S. 168–182). Trotz des Anspruchs der Standardisierung wird dieser jedoch uneinheitlich und teilweise anscheinend willkürlich eingesetzt.

In Bezug auf Methoden der Regeldurchsetzung und des Umgangs mit regelwidrigem Verhalten, die eher Formen repressiver Fremddisziplinierung zuzuordnen sind, arbeiten sowohl A. Langer (2008) als auch Richter (2019) anhand von Interviewdaten heraus, dass Lehrkräfte sich im Sprechen von (reaktiver) Disziplinierung als repressiv-strafendes Reagieren auf Regelverstöße distanzieren und sie aus ihrem pädagogischen Selbstverständnis ausklammern. Anders als Disziplin, die als Zustand der Regeleinhaltung positiv besetzt ist, scheint Disziplin*ierung* tabuisiert zu sein.[60] Die befragten Lehrkräfte sähen sich in den Interviews genötigt, sich gegenüber den Forscherinnen zumindest vom „furchtbare[n] Wort" (A. Langer, 2008, S. 166) der Disziplinierung zu distanzieren und das von den Forscherinnen beobachtete Strafhandeln zu rechtfertigen (A. Langer, 2008, S. 162f., 271; Richter, 2019, S. 115–133).[61] Die von A. Langer und Richter herausgearbeitete Tabuisierung von Disziplinierung sowie die Distanzierung der Lehrkräfte von Disziplinierung sind als Reflexion der eigenen Handlungspraxis und deren Verhältnis zu den normativen Erwartungen zu verstehen, mit denen sich die Lehrkräfte konfrontiert sehen. Dafür sprechen neben den im vorangegangenen Absatz skizzierten Befunde zur Durchsetzung von Regeln mittels repressiver Fremddisziplinierung auch die Strafhandlungen, die A. Langer und Richter selbst im Rahmen ihrer ethnografischen Beobachtungen identifizieren und jeweils nicht als subtile Techniken der Hervorbringung von Selbstkontrolle einordnen, sowie Befunde,

---

60 Krieger (2008) stellt anhand von Fragebogendaten aus vier Jahrzehnten unter Lehramtsstudierenden eine Renaissance von Disziplinerwartungen und Autoritätseinforderung fest, nachdem diese seit den ersten von Krieger berücksichtigten Daten aus dem Jahr 1964 zunächst zurückgegangen waren. Allerdings lässt sich aufgrund der Operationalisierung schwer einschätzen, ob dies *übereinstimmt* mit den Befunden von A. Langer und Richter, dass Disziplin als positiver Zustand entworfen wird, oder ob es *in Konflikt steht* mit deren Befunden, dass Disziplin*ierung* tabuisiert wird.

61 Wie A. Langer und Richter in den diskursanalytischen Teilstudien ihrer Untersuchungen jeweils zeigen, spiegelt diese Redeweise der Lehrkräfte mit ihrem Lavieren um Strafe und Disziplin*ierung* einen Wandel des pädagogischen Diskurses hierzu wider, der sich in praxisnahen Fachzeitschriften und pädagogischen Nachschlagewerken seit den Siebzigerjahren beobachten lässt (A. Langer, 2008; A. Langer & Richter, 2015; Richter, 2018).

die gerade nicht die Reflexion der eigenen Disziplinarpraxis, sondern das implizite, handlungsleitende Machtwissen der Lehrkräfte betreffen, das dieser Disziplinarpraxis zugrunde liegt (vgl. Hertel, 2020).[62]

Anschließend an den Befund einer Tabuisierung von Disziplinierung interpretiert Richter (2019, S. 200–250) verschiedene Weisen des Umgangs mit Regelverstößen als Strategien der Vermeidung der tabuisierten, reaktiven Disziplinierung, die mit ihrem repressiven Strafcharakter in Spannung zum pädagogischen Selbstverständnis der Lehrkräfte stehe. Als solche Vermeidungsstrategien deutet Richter z. B. die Auslagerung der Disziplinierung aus der LSB. Lehrkräfte überantworteten diese, so Richter (2019, S. 208–218, 237–250), anderen Akteur:innen wie den Eltern oder der Schulsozialarbeit, oder sie übergäben sie schulrechtlichen Disziplinargremien wie der Klassenkonferenz. Als eine weitere Vermeidungsstrategie, mit der Lehrkräfte die problematisierte, repressive Disziplinierung umgehen, interpretiert Richter den Rückgriff auf institutionalisierte Programme wie die „Bonusleiter" oder den „Trainingsraum" (Richter, 2019, S. 218–237). Diese Programme, so Richter, erlaubten neben einer Entpersonalisierung des Umgangs mit normabweichendem Schüler:innenverhalten auch dadurch eine (zumindest scheinbare) Vermeidung repressiver, reaktiver Disziplinierung, dass sie „an die Stelle reaktiver Disziplinierung die aktive (Selbst-)Hervorbringung von Disziplin" (S. 259) setzten, also Selbstdisziplinierung hervorzubringen bestrebt seien. Mit dieser Zielsetzung der Hervorbringung von Selbstkontrolle und -disziplinierung durch subtile Führungstechniken weisen diese Programme große Nähe zur zweiten oben genannten Spielart der Durchsetzung von Regeln, also zu den gouvernementalen Regierungspraktiken, auf. Mit einem Rückgriff auf solche Programme wie Bonusleiter und Trainingsraum, so Richter, wichen Lehrkräfte dementsprechend den problematisierten Praktiken reaktiver Disziplinierung mit ihrem repressiven Strafcharakter aus.

Gerade das Trainingsraumprogramm[63] als eine Methode des Umgangs mit regelwidrigem Schüler:innenverhalten, das zumindest dem ersten Anschein nach als „gouvernementales Strafarrangement" (Pongratz, 2013) verstanden werden kann, ist in den vergangenen Jahren verstärkt in den Aufmerksamkeitsfokus kritisch konzeptioneller Analysen (Pongratz, 2010, 2013) und empirischer Untersuchungen der praktischen Umsetzung (Budde, 2014; Fölker et al., 2013; Hertel, 2015, 2020; Jornitz, 2004; Richter, 2019; Richter & Friebertshäuser, 2012) geraten.

Während Pongratz (2010, 2013) die programmatische Nähe des Trainingsraums zu Prinzipien gouvernementaler Regierungspraktiken betont, weisen sowohl Hertel (2020, S. 104–106) als auch Richter (2019, S. 233f.) darauf hin, dass sich der Trainingsraum gemäß seiner programmatischen Anlage nichtsdestotrotz diesen nicht eindeutig und ungebrochen zuordnen lässt.

Empirische Untersuchungen zu seiner praktischen Umsetzung in den Schulen deuten einerseits darauf hin, dass der Trainingsraum in den Bereichen der Aufmerksamkeit, des Störverhaltens oder des Schul- und Klassenklimas nicht die erhofften Wirkungen zeitigt (Wollenweber, 2013). Anderseits lassen sie über die programmatische Anlage hinaus skeptisch werden, dass mit der Einführung von Trainingsräumen eine Gouvernementalisierung schulischer Disziplinarpraxis substanziell vorangetrieben wird und gouvernementale Kontrollformen Disziplinartechniken im Sinne der oben genannten ersten Spielart ablösen. Denn relativ übereinstimmend zeigt sich, dass der Trainingsraum nicht unbedingt als Mittel sanfter Führung zur Hervorbringung von Selbstkontrolle und Selbstdisziplinierung, die repressive Fremddisziplinierung erübrigen, eingesetzt wird. Er dient vielmehr immer wieder auch dem strafenden Ausschluss. So beobachten

62 Zudem ist bei der Interpretation der Befunde von A. Langer und Richter womöglich auch die Erhebungsform des Interviews in besonderer Weise zu berücksichtigen.

63 Zur Programmatik der Trainingsraummethode siehe z. B. Balke (2003).

beispielsweise Richter und Friebertshäuser (2012, S. 77), „dass der Verweis in den Trainingsraum als Drohung und Sanktion erfolgt". Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Budde (2014, S. 220). Die Lernenden an allen fünf von ihm ethnografisch untersuchten Schulen sehen den programmatischen Anspruch auf Freiwilligkeit des Trainingsraumbesuchs nicht realisiert. Der Gang in den Trainingsraum werde von der Lehrkraft verordnet und von ihr als „Strafinstrument" eingesetzt. Diese einheitliche Schüler:innenwahrnehmung über die verschiedenen Schulen hinweg ist insofern erstaunlich, als Budde unterschiedliche Modi des Umgangs mit dem Trainingsraum an den einzelnen Schulen herausarbeitet, die auf einem breiten Spektrum verortet sind. Sie reichen von einer „Orientierung am Einzelfall" mit Anlehnung an „sozialpädagogischen Maximen" bis zu einem Modus, der sich durch eine „hohe Unterrichtsorientierung" auszeichnet (Budde, 2014, S. 215). Der fremddisziplinierend-strafende Charakter der Nutzung des Trainingsraums manifestiert sich auch in den vorgedruckten Laufzetteln für die Entsendung in den Trainingsraum, die Jornitz (2004) diskutiert.[64]

Der weitgehend übereinstimmende Befund, dass der Trainingsraum als Strafinstrument und weniger als gouvernementale Technik subtiler Hervorbringung von Selbstkontrolle und -disziplin genutzt wird, lässt sich jedoch zumindest etwas relativieren. Hertel (2020, S. 232–249) identifiziert zwar ebenfalls einen Modus punitiver Exklusion, bei dem mit einer Entsendung von Lernenden in den Trainingsraum einerseits die verbleibende Lerngruppe in ihrem Verhalten homogenisiert, andererseits die entsendeten Lernenden bestraft werden sollen, was zusätzlich um Nacharbeiten nach Unterrichtsschluss als Mittel, Strafleid zuzufügen, ergänzt wird. Allerdings rekonstruiert Hertel neben diesem punitiven Modus der Trainingsraumnutzung auch diagnostische und integrative Nutzungsmodi, bei denen der Trainingsraum stärker im Sinne gouvernementaler Machttechniken zur subtilen Hervorbringung von Selbstführung eingesetzt wird. Zwar teilen diese Modi mit dem punitiven Modus die Orientierung an der Verhaltenshomogenisierung der verbleibenden Lerngruppe. Aber sie ergänzen diese um einen Entwurf der exkludierten Lernenden als Unterstützungsbedürftige, deren Problemlagen im Trainingsraum zu verstehen und mit dem Ziel der Rückkehr in den Unterricht zu bearbeiten sind, oder um eine Vorstellung vom Trainingsraum als Möglichkeit für die Lernenden, sich zu beruhigen und Impulse zu beschwichtigen, um anschließend ein regelkonformes Verhalten zu erleichtern.[65]

Die von Hertel rekonstruierten Modi der Trainingsraumnutzung sind eingebunden in übergreifende Orientierungen der befragten Lehrkräfte, die als implizites, handlungsleitendes Machtwissen deren Disziplinarpraxis insgesamt zugrunde liegen. In seiner Untersuchung von Machtwissen und Disziplinarkultur an marginalisierten Schulen rekonstruiert Hertel (2020) dokumentarisch anhand von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften einen Typus der Exploration und einen der Repression. Beide Typen verbindet zwar die Erfahrung einer Prekarität

64 Wie sich in denjenigen Untersuchungen zum Trainingsraum zeigt, die auch die Praxis im Trainingsraum selbst oder die Perspektive und die handlungsleitenden Orientierungen der dort tätigen Pädagog:innen in den Blick nehmen, stellen sich diese Akteur:innen gegen eine strafend-disziplinarische Nutzung des Trainingsraums wie auch gegen eine Indienstnahme als Ort von ‚Ersatzunterricht' für störende Lernende (Budde, 2014; Hertel, 2015; Richter, 2019; Richter & Friebertshäuser, 2012). Dennoch wird die Zeit im Trainingsraum entgegen der Programmatik nicht unbedingt zur Reflexion von vorausgegangener Situation, eigenem Verhalten und Entwicklungsperspektiven anhand des Rückkehrplans und zu Gesprächen mit dem betreuenden Personal genutzt. Sie dient eher dem Erwerb von Taktiken und Strategien, wie eine erwartungskonforme Reflexion vorgetäuscht und im Sinne schulischer Aufgabenerledigung als Teil des „Schülerjobs" (Breidenstein, 2006) abgearbeitet werden kann (Jornitz, 2004; Richter & Friebertshäuser, 2012).

65 Zum Kontrast des punitiven Modus einerseits und der diagnostischen und integrativen Modi andererseits siehe auch Fölker et al. (2013).

der schulischen Ordnung und fortlaufender Disziplinarkrisen (Hertel, 2020, S. 170–178). Sie teilen auch eine Wahrnehmung unangepassten Schüler:innenverhaltens, die dieses „externalisierend verräumlicht" (Hertel, 2016, S. 98), d. h., die die Ursache für das Schüler:innenverhalten sozialräumlich verortet und das Verhalten auf den (zugeschriebenen) Milieuhintergrund der Lernenden bezieht.[66] Die beiden Typen unterscheiden sich aber in ihrer Bewertung des so wahrgenommenen unangepassten Schüler:innenverhaltens (vgl. hierzu genauer Hertel, 2020, S. 179–192) und vor allem in ihrem Umgang mit den fortlaufenden Disziplinarkrisen, also in ihrer Inanspruchnahme der ordnungsbezogenen Dominanzposition in ihren Disziplinarpraxen. Im Fall des explorativen Typs sind die Praxen „zu den Techniken der von Foucault beschriebenen (spät-)modernen Gouvernementalität mit ihren Prinzipien sanfter Führung kongruent" (Hertel, 2020, S. 257). Dieser Typus nimmt normabweichendes Schüler:innenverhalten auf eine Weise wahr, in der sich das Bestreben dokumentiert, das Schüler:innenverhalten zu verstehen. Dieses Wissen nutzt dieser Typus bei seinem Disziplinarhandeln, das auf Formen subtiler Führung setzt und an der schrittweisen Transformation des Schüler:innenverhaltens und flexiblen Einpassung in die schulische Ordnung durch Selbstdisziplinierung orientiert ist. Diesem explorativen Typus steht mit dem Typus der Repression ein Gegenpol gegenüber, der sich durch eine ausgeprägte Straforientierung auszeichnet. Mit seiner Perspektive auf unangepasstes Schüler:innenverhalten schreibt dieser Typus den Lernenden eine grundsätzliche, wesensmäßige Abweichung von der Norm zu und wertet sie vor dem Hintergrund der schulischen Normalitätserwartungen ab. Das Disziplinarhandeln dieses Typs ist auf Strafe und die repressive Verhaltensmodifikation durch Zufügen von Strafleid ausgerichtet, wobei die befragten Lehrkräfte auch von der Instrumentalisierung ihrer bewertungsbezogenen Macht als Strafmaßnahme[67] und von Strafpraktiken jenseits des schulrechtlichen Rahmens berichten.

Diese Befunde zu übergreifenden, die Disziplinarpraxis strukturierenden Orientierungen bestärken noch einmal die Vermutung, dass noch nicht von einer fortgeschrittenen Gouvernementalisierung schulischer Disziplinierung gesprochen werden kann. Zum einen steht dem Typus mit einer deutlichen Nähe zu Techniken der Gouvernementalität ein Typus der Repression gegenüber. Zum anderen kann sich aber vor allem auch selbst der Typus der Exploration nicht vollständig von weniger subtilen, stärker strafenden Umgangsformen mit normabweichendem Schüler:innenverhalten freimachen. Auch sein exploratives Disziplinarhandeln ist von „punitiven Interferenzen" (Hertel, 2020, S. 226–230) durchbrochen.

Abschließend ist hervorzuheben, dass die Durchsetzung schulischer Regeln zwar im Allgemeinen in der Hand der Lehrkraft ist, mehrere Untersuchungen aus unterschiedlichen methodischen und theoretischen Perspektiven aber auch aufgezeigt haben, dass auch Lernende an der Durchsetzung der schulischen Regeln beteiligt sind. Sie werden von der Lehrkraft als „Hilfskräfte bei der Regelwiederherstellung" (Weitkämper, 2019, S. 190) rekrutiert oder versuchen von sich aus, die schulischen Regeln durchzusetzen und eine bestimmte Unterrichtsordnung aufrechtzuerhalten. Sie weisen sich gegenseitig auf Regeln hin, rufen sich zur Ordnung und adressieren sich damit auch untereinander als „auf das ‚Überwachen' und ‚Kontrollieren' angewiesene Schülersubjekt[e]" (Eckermann & Heinzel, 2015, S. 32). Solche Ermahnungen unter Peers können laut Tyagunova und Breidenstein (2016, S. 92) auf eine Weise erfolgen, mit der

66 Eine solche sozialräumlich verortende Wahrnehmung unangepassten Schüler:innenverhaltens bei Lernenden speziell aus marginalisierten Quartieren und eine Interpretation von Schüler:innenverhalten als Infragestellung der Lehrkraft, auf die mit „doing class" reagiert wird, werden auch in weiteren Arbeiten beschrieben (Fölker et al., 2013; Unterweger, 2019; Weitkämper, 2019).

67 Siehe hierzu auch den Typ 3 bei Streckeisen et al. (2007, S. 178–211).

gleichzeitig markiert wird, dass auf das Handlungsrepertoire der Lehrkraft zurückgegriffen wird, und somit die Dominanzposition der Lehrkraft in der Durchsetzung schulischer Ordnung eher bestätigt als abgeschwächt wird. Bezieht die Lehrkraft Lernende in die Regeldurchsetzung mit ein, stützt sie sich nicht immer nur auf die Unterstützung einzelner. Teilweise nimmt sie die Klasse als Ganzes für die Regeldurchsetzung in Dienst, indem sie den Regelbrecher:innen das ‚Wir' aus Klassengemeinschaft und Lehrkraft gegenüberstellt oder durch den Verweis auf die Klassenöffentlichkeit sozialen Druck schafft (Weitkämper, 2019, S. 190). In Unterwegers (2019, S. 74f.) Vergleich zweier Grundschulklassen mit Lernenden aus unterschiedlich privilegierten Quartieren deutet sich an, dass gegenseitiges Kontrollieren und Anmahnen der Regeleinhaltung unter Lernenden milieuspezifisch sein könnte (siehe auch Meiers Beobachtungen an einem Gymnasium in Zaborowski et al., 2011, z. B. S. 56–59, 60–64). In der Grundschule im tendenziell unterprivilegierten Quartier erfolgt die Regeldurchsetzung eher im Rahmen des ordnungsbezogenen Hierarchiegefälles zwischen Lehrkraft und Lernenden, während in der Grundschule im tendenziell privilegierten Quartier die Regeleinhaltung auch auf Peerebene kontrolliert wird. Aufgrund der Anlage des Vergleichs bei Unterweger muss offenbleiben, ob diese Unterschiede tatsächlich Ausdruck von Milieuspezifitäten sind.

3.3.2 Bewertungsbezogene Machtasymmetrie

Die Überprüfung und Bewertung von Schüler:innenleistung[68] sind ein Dauerthema im schulischen Alltag (Breidenstein, 2012, S. 83–85): Zeugnisse, Klassenarbeiten, Vokabeltests, benotete Hausaufgaben, ritualisierte Wiederholungen zu Stundenbeginn, die gleichzeitig der Leistungskontrolle dienen. In derartigen Situationen der Prüfung von Schüler:innenleistungen wie auch bei der Bekanntgabe von Ergebnissen der Leistungsbewertung wird den Beteiligten die Konstellation von Bewertenden und Bewerteten, als die sich Lehrende und Lernende auch gegenüberstehen, immer wieder neu vor Augen geführt. Diese Konstellation durchdringt den Schulalltag unübersehbar, wie auch die Anzahl der Benotungen verdeutlicht, die Lernende Woche für Woche entgegennehmen. Breidenstein zählt anhand von Daten aus ethnografischen Beobachtungen an einer Sekundarschule und einem Gymnasium bis zu zehn Zensuren, die den Lernenden pro Woche zurückgemeldet werden, und errechnet anhand gesetzlicher Vorgaben in Sachsen-Anhalt, dass jede:r Sechstklässler:in pro Halbjahr am Gymnasium mindestens 40, an der Sekundarschule mindestens 55 Benotungen erhält; diese Schätzungen dürften noch deutlich unter den tatsächlichen Werten liegen (Breidenstein, 2012, S. 83f.). Wie Zaborowski in ihrer Ethnografie einer Sekundarschule wiederholt beobachtet, erfahren die Lernenden manchmal erst durch die Bekanntgabe einer Note, dass sie geprüft worden sind (Zaborowski et al., 2011, S. 215–221). Wenn häufig unklar ist, ob es sich gerade ausschließlich um einen Moment des Lernens handelt oder ob gerade auch etwas geleistet werden soll, das dann bewertet wird, dürfte den Lernenden geradezu dauerpräsent sein, dass sie und die Lehrkraft sich auch in der Konstellation von Bewerteten und Bewertenden gegenüberstehen. Dies wird vermutlich durch weitere Unschärfen in der Trennung von Lern- und Leistungssituationen noch potenziert,

68 Wie in Abschn. 2.3.1 erläutert, grenze ich Bewertungen im Sinne karrierewirksamer Selektion von Bewertungen im Sinne aneignungsprüfender Selektion ab und beziehe die bewertungsbezogene Machtasymmetrie nur auf erstere. Die Überprüfung von und Rückmeldung zu Schüler:innenleistungen im zweiten Sinn z. B. im Rahmen des Unterrichtsgesprächs sowie den Umgang mit der fachlichen Deutungshoheit der Lehrkraft dabei habe ich im Zusammenhang mit der sachbezogenen Wissensasymmetrie und der sachbezogen-wissensbedingten Machtasymmetrie sowie der hierzu einschlägigen Forschung thematisiert (siehe Abschn. 3.2.1, vgl. zur Verwobenheit von Vermittlung und Bewertung in diesem Sinn im lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch auch Leser, 2016).

etwa wenn die mündliche Mitarbeit im Unterrichtsgespräch laufend auch als Leistung ge- und bewertet wird.

Zur Bewertungspraxis von Lehrpersonen gibt es einen umfangreichen Forschungsdiskurs zur messtheoretischen Güte schulischer Leistungsbewertung (vgl. zusammenfassend z. B. Birkel & Tarnai, 2018; Brügelmann et al., 2006; Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 137–155; Ziegenspeck, 1999). Zu einem erheblichen Teil basieren die in diesem Diskurs angeführten Befunde auf älteren Untersuchungen, die Ingenkamp (1995) zusammengetragen hat. Vereinzelt liegen aber auch neuere Replikationsstudien vor, die die älteren Befunde bestätigen und vermuten lassen, dass sich die Situation seit den früheren Untersuchungen nicht grundsätzlich verändert hat (Birkel & Tarnai, 2018). In diesen Untersuchungen wird auf die „Fragwürdigkeit der Zensurengebung" (Ingenkamp, 1995) wegen ihrer mangelhaften Objektivität, Reliabilität und Validität hingewiesen. Dieses Urteil ist bei genauer Betrachtung der Befunde allerdings etwas zu relativieren (vgl. hierzu z. B. Terhart, 2014, S. 887; Birkel & Tarnai, 2018, S. 907).

Die Studien zur messtheoretischen Güte bieten jedoch kaum Anschlussmöglichkeiten für die vorliegende Untersuchung. Auch wenn diese Studien auf den Spielraum hinweisen, den Lehrkräfte bei der Notenvergabe offenbar haben, wird in ihnen das mit der Befugnis zur Leistungsbewertung einhergehende Machtgefälle in der LSB nicht genauer in den Blick genommen. Das Untersuchungsinteresse dieser Studien zielt schließlich auch nicht darauf ab, welche Rolle die bewertungsbezogene Machtasymmetrie in der LSB spielt, wie Lehrende und Lernende mit der Machtungleichheit aufgrund der immer wieder offensichtlich werdenden Konstellation von Bewertenden und Bewerteten umgehen und wie Lehrpersonen ihre bewertungsbezogene Dominanzposition in Anspruch nehmen. Damit richtet sich der Fokus dieser Studien nicht auf die unterschiedlich verteilte Macht bezüglich der Bewertung von Leistung als eine gestaltbare, gestaltungsbedürftige und gestaltete Asymmetriefacette der LSB.

Informativer sind hier Untersuchungen, die sich der Praxis der Notengebung selbst und der Auseinandersetzung mit Leistungsbewertung in der Interaktion von Lehrkraft und Lernenden zuwenden. Diese Untersuchungen verstehen sich häufig als Studien zur „soziale[n] Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung" (Bräu & Fuhrmann, 2015) und betonen in ihren theoretischen Vorannahmen sowie in ihren Befunden die Bedeutung des Lehrer:innenhandelns dafür, was als Leistung gilt, wem welche Möglichkeiten, eine solche Leistung zu zeigen, eröffnet werden und inwiefern Produkte oder Handlungen als Ausweis einer solchen Leistung bewertet werden (Gellert & Hümmer, 2008; Kalthoff, 1996, 2000; Rabenstein, 2017; Rabenstein et al., 2015; Rabenstein & Strauß, 2018). Zum Teil liegt bei diesen Untersuchungen jedoch das Hauptaugenmerk weniger auf Praktiken, die formalisierte Beurteilungen z. B. in Form von Zensuren mit potenziellen Konsequenzen für Selektionsentscheide fixieren. Der Einfluss der in diesen Studien untersuchten Bewertungspraktiken auf solche formalisierten Beurteilungen ist eher indirekt und hängt u. a. davon ab, wie konsequent und transparent zwischen Phasen des Lernens und Phasen des Leistens im Unterricht unterschieden wird.

Einen ersten Zugang dazu, wie Lehrkräfte mit ihrer bewertungsbezogenen Dominanzposition im Rahmen formalisierter Beurteilungen umgehen, bieten die Befunde zu Deutungsmustertypen, die Streckeisen et al. (2007) anhand von Interviews mit Schweizer Lehrkräften rekonstruieren. Streckeisen et al. sehen den Selektionsauftrag der Lehrkräfte in einer dilemmatischen Spannung zum Förderauftrag und fragen danach, wie Lehrpersonen mit diesem Dilemma deutend umgehen. Sie identifizieren fünf Typen: Die Typen „Auslese der Besten" und „Selektion als Platzanweisung" sehen die mit dem Selektionsauftrag verbundene Machtposition weitgehend unproblematisch und betrachten das Selegieren als quasi-natürlichen und für die Förderung der

Lernenden notwendigen Aspekt des Lehrberufs und des Bildungssystems, während die Typen „Ringen um ein Arbeitsbündnis" und „Fördern jenseits der Selektion" ihre bewertungsbezogene Machtposition problematisieren. Für sie sind Fördern und Selegieren unvereinbar. Der Typ „Fördern jenseits der Selektion" versucht daher, den Lernenden einen Schonraum zu bieten und den Selektionsauftrag möglichst auszuklammern. Der Typ „Ringen um ein Arbeitsbündnis" sieht dagegen die Doppelfunktion von Förderung und Selektion sowie die damit verknüpfte bewertungsbezogene Machtposition als Belastung für die pädagogische Arbeit, die den Aufbau eines tragfähigen Arbeitsbündnisses erheblich erschwert (vgl. zu diesem Typ auch Streckeisen, 2012). Besonders hervorzuheben ist der Typ „Disziplinierung". Für diesen stellt die Selektionsmacht ein Druckmittel dar, das über drohenden schulischen Misserfolg das Verhalten der Lernenden zu regulieren hilft. Dieser Typ setzt die Selektionsmacht als Disziplinierungsinstrument ein, um entweder eine bestimmte unterrichtliche Ordnung (wieder-)herzustellen oder die Leistungsbereitschaft der Lernenden zu erhöhen.

Der letztgenannte Typ illustriert einen Befund, den verschiedene Untersuchungen aus unterschiedlichen Perspektiven bestätigen: die Instrumentalisierung der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie zur Verhaltensregulation und Disziplinierung. So arbeitet beispielsweise Hertel (2020, S. 200–205) heraus, dass sich der rekonstruierte repressive Disziplinierungstypus u. a. in der Vergabe von „Strafzensuren" äußert. Das heißt, missbilligtes Schüler:innenverhalten wird mit schlechten Noten geahndet (vgl. auch Wellgraf, 2012, S. 253). Auch Lernende geben an, Lehrkräfte setzten Noten teilweise als Drohkulisse zur Disziplinierung ein oder bestraften mittels Zensuren (Czerwenka et al., 1990, S. 117). In der Befragung von Krumm (1999) an hessischen und sächsischen Haupt- und Sonderschulen stimmen zwischen 27 und 34 % der Lernenden überwiegend oder gänzlich der Aussage zu, dass man mit regelwidrigem Verhalten eine schlechte Note riskiere. Etwa 36 % stimmen dem zumindest teilweise zu. Neben Erfahrungen einer Bestrafung durch schlechte Fachleistungsnoten geben Studierende in Österreich, Deutschland und der Schweiz in der offenen Befragung von Krumm und Weiß (2000) an, in ihrer Schulzeit auch erlebt zu haben, wie Kritik an der Lehrperson oder Protest in schlechteren Zensuren resultierte.

In den Dissertationen von Meier und Zaborowski im Rahmen des ethnografischen Forschungsprojekts von Breidenstein (Zaborowski et al., 2011) erwies sich die Bedeutung der Note als Mittel zur Disziplinierung und Verhaltensregulation als charakteristisches Merkmal der Bewertungspraxis an der untersuchten Sekundarschule im Vergleich zum untersuchten Gymnasium. Während die Lehrkräfte am Gymnasium sich darum bemühen, dass die Lernenden schulische Erfolge verzeichnen können, und gleichzeitig darum, die Zensuren auf Zeugnissen in ihrer Bedeutung und Aussagekraft zu relativieren, fungiert die Leistungsbewertung an der Sekundarschule als Disziplinierungsinstrument (vgl. auch Breidenstein et al., 2007; Breidenstein & Zaborowski, 2013). Diese Funktion als Disziplinierungsinstrument wird besonders deutlich bei der Ausgabe von Zeugnissen und der Vorabbekanntgabe von Zeugniszensuren. In solchen Situationen genießen die Lehrpersonen eine besondere Aufmerksamkeit und nutzen diese für einen „stark moralisierenden Diskurs, der auf Verhaltensnormierung abhebt" (Breidenstein et al., 2007, S. 532; vgl. für ähnliche Befunde Breidenstein, 2006, S. 233–244). Die Lehrkräfte geben den Noten bei ihrer Bekanntgabe die *retrospektive* Funktion positiver und negativer Sanktionierung von Verhalten; *prospektiv* mahnen sie mit ihnen ein engagiertes Schüler:innenverhalten an und versuchen, über Zensuren eine Leistungsbereitschaft herzustellen. Dabei wird deutlich, dass die Lehrkräfte an der Sekundarschule davon ausgehen, die Lernenden würden Schule und die in ihr geltenden Leistungsanforderungen nicht hinreichend ernst nehmen. „Leistungsbewertung

stellt sich hier als ein Instrument dar, mit dem die grundlegende Anerkennung des Schulischen allererst erkämpft werden muss" (Breidenstein & Zaborowski, 2013, S. 307), während sie am untersuchten Gymnasium eher als allen Beteiligten lästige Pflichterfüllung erscheint.
Die Gruppe um Breidenstein arbeitet für Situationen der Notenbekanntgabe auch heraus, dass Lehrkräfte in solchen Momenten die Problematik der Legitimität ihrer Bewertungen bearbeiten. Hierbei handelt es sich um eine zentrale Herausforderung, mit der Fragen nach den Grenzen der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie und den Restriktionen und Kontrollen der lehrer:innenseitigen Dominanzposition verknüpft sind. Diese Herausforderung resultiert daraus, dass die Lehrkraft auf mehrere Weisen einen Anteil an den vergebenen Noten hat. Zum einen fehlt es an einem „klaren Algorithmus" (Terhart, 2000, S. 43) bei der Notengebung, wodurch sich gestaltungsbedürftige „Dispositionsspielräume" (Lüders, 2001a) für die Lehrkraft ergeben.[69] Zum anderen stellt jede Leistungsüberprüfung gleichzeitig auch in Teilen eine Überprüfung des Unterrichtserfolgs und der Kompetenz der Lehrkraft dar. Um als legitime Bewertungen von Schüler:innenleistungen zu erscheinen, müssen jedoch die vergebenen Noten vollständig als Ergebnis der Bemühungen der Lernenden begriffen und diese für ihre Noten verantwortlich gemacht werden können. Die Noten müssen vollständig den Lernenden zugerechnet werden, obwohl indirekt immer auch die Lehrkraft mit auf dem Prüfstand steht.
Wie die Gruppe um Breidenstein anhand der Ausgaben von Zeugnissen und Notenbesprechungen herausarbeitet, stellt sich den Lehrkräften das letztgenannte Legitimationsproblem der Zurechnung von Noten offenbar besonders im Fall schlechter Zensuren und hier vor allem im Fall einer Verschlechterung gegenüber früheren Zensuren. Jedenfalls zeigen sich die Lehrkräfte hier mit ausführlichen Begründungen und Kommentierungen besonders bemüht, die vergebene Note von ihrem Unterricht zu trennen und einzig den jeweiligen Lernenden und deren mutmaßlich veränderter Leistungsbereitschaft zuzuschreiben, mit der sie hinter ihrem zu einem früheren Zeitpunkt bereits nachgewiesenen Leistungsvermögen zurückblieben (Zaborowski et al., 2011, S. 354–356; vgl. auch Breidenstein et al., 2012).
Die Legitimationsproblematik der Zurechnung von Noten bearbeiten Lehrkräfte nicht nur in der direkten Interaktion mit Lernenden, wie von Zaborowksi et al. analysiert. Kalthoff (1996) beobachtet bei der Korrekturarbeit von Lehrpersonen, wie diese ihren Erwartungshorizont, ihre Gewichtung von Klausurteilen etc. im Sinne einer „Arbeit am Schnitt" (S. 113) nachjustieren[70], wenn die Noten einer Klassenarbeit sonst erwartungswidrig – vor allem schlechter als erwartet – ausfallen würden. Einerseits schlägt sich in diesem Vorgehen eine starke Orientierung an sozialen Bezugsnormen nieder, wie sie auch Studien zur messtheoretischen Güte von Leistungsbewertungen nachweisen.[71] Andererseits zeigt sich darin, wie Lehrkräfte sich bei der Korrekturarbeit auch selbst beobachten und damit auseinandersetzen, ob ihre Erklärungen im Unterricht nicht ausgereicht haben, ob das Arbeitsmaterial im Unterricht oder die Aufgaben in der Klassen-

69 Die fehlende Algorithmisierbarkeit der Notengebung kann geradezu als manifeste Krise erlebt werden, wie Fall 1 in Dietrich und Fricke (2013) zeigt.

70 Kalthoff (1996, S. 114) beobachtet auch ein Korrekturvorgehen, das dieses Nachjustieren dadurch umgeht, dass der Erwartungshorizont erst entwickelt wird, wenn die Schüler:innenarbeiten vorliegen und diejenigen Arbeiten als Orientierung dienen können, die von den voraussichtlich Klassenbesten verfasst wurden.

71 Die von Lehrkräften vergebenen Noten bilden beispielsweise die in Tests gemessenen Leistungsunterschiede zwischen Klassen nur schlecht ab, auch wenn sie diejenigen innerhalb einer Klasse meist relativ gut abbilden (Brügelmann et al., 2006; zu den blinden Flecken sozialer Bezugsnormen siehe auch Rheinberg, 2014). Lernende empfinden eine soziale Bezugsnorm ebenso wie eine individuelle Bezugsnorm, die den jeweiligen Einsatz berücksichtigt, als eher ungerecht, wobei sich hier leichte Unterschiede zwischen Schulformen zeigen (Dalbert, 2004; Dalbert et al., 2007).

arbeit zu schwer gewesen sind, ob ihr Erwartungshorizont zu anspruchsvoll formuliert ist – also damit, was ihr Anteil an den benoteten Schüler:innenleistungen ist. Die „Arbeit am Schnitt" lässt sich als eine Strategie verstehen, den eigenen Anteil an den Schüler:innenleistungen nachträglich sozusagen herauszukorrigieren, also die Noten zu bereinigen und so zu legitimieren.

Kalthoff (1996) beobachtet jedoch bei der Korrekturarbeit auch einen dazu entgegengesetzten Umgang mit dem eigenen Anteil an den Noten der Lernenden: Die beobachteten Lehrkräfte nutzen ihren Gestaltungsspielraum in der Notengebung auch dazu, eigentlich falsche Schüler:innenantworten auf Klausurfragen so zu interpretieren, als wären sie zumindest teilweise korrekt. Auf diese Weise ‚holen' die Lehrkräfte noch einzelne Punkte aus Schüler:innenantworten ‚heraus', die von den Lernenden eigentlich dort nicht ‚hineingesteckt' wurden. So erhöhen die Lehrkräfte ihren Anteil an der Note der Lernenden. Ein eigener Anteil an der Note der Lernenden scheint für die Lehrkräfte in diesen Fällen jedoch unproblematisch zu sein, während er im Fall eines zu schlechten Notendurchschnitts problematisch zu sein scheint. Ähnlich wie die Gruppe um Breidenstein findet Kalthoff damit eine Asymmetrie im Umgang mit der Legitimationsproblematik: Legitimationsprobleme bestehen vor allem dann, wenn die vergebenen Noten schlecht ausfallen – es sei denn, so ist angesichts der Vergabe von „Strafzensuren" (Hertel, 2020, S. 200) zu ergänzen, die schlechtere Note dient der Disziplinierung missbilligten Verhaltens.

Bei der Bearbeitung von Legitimationsproblemen spielt auch der kollegiale Austausch eine Rolle, und zwar auf zwei Weisen. Auf die eine Weise spielt er gerade durch die *Begrenzung* des Austauschs über Leistungsbewertungen eine Rolle. Gegenseitige Beratung und gemeinsame Entscheidungsfindung kommen bei Bewertungsfragen den qualitativen Interview- und quantitativen Fragebogenstudien von Terhart (2000) und Lüders (2001a, 2001b) zufolge nur eingeschränkt vor. Auch eine Kontrolle der Bewertungspraxis durch Schulleitung oder Kollegium findet bis auf in Ausnahmefällen nicht statt. Ein solches „gezielte[s] Nebeneinanderher-Arbeiten schützt vor der Notwendigkeit ständiger Begründungs- und Rechtfertigungsdiskurse" (Terhart, 2000, S. 46) und stabilisiert den unsicheren Benotungsprozess und seine in ihrer Legitimität anfälligen Ergebnisse durch Vermeidung kritischer Blicke.[72]

Eine zweite Weise, auf die dem kollegialen Austausch bei der Bearbeitung von Legitimationsproblemen eine Bedeutung zukommt, zeigen Untersuchungen zu Zeugniskonferenzen auf. Bei Zeugniskonferenzen lässt sich ein Austausch über Benotungen nicht vermeiden. Dieser Austausch kann dadurch der Bearbeitung von Legitimationsproblemen dienen, dass die von Lehrkräften einzeln getroffenen Bewertungsentscheidungen hier kollektiv und institutionell verbürgt und auf diese Weise legitimiert werden. So beobachten Kalthoff und Dittrich (2016) bei einer gymnasialen Zeugniskonferenz, dass in dieser der Bewertungsprozess bereits abgeschlossen ist und dessen Ergebnisse nur noch zügig ratifiziert werden. Kalthoff und Dittrich begreifen die Zeugniskonferenz daher vorrangig als „symbolischen Akt eines Wechsels" (S. 479), mit dem die von der individuellen Lehrperson entschiedenen Noten transformiert werden in Noten, die die Schule vergibt. Mit dieser Kollektivierung der vergebenen Noten würden diese von der Organisation Schule „‚gehärtet' und damit objektiviert" (S. 480; vgl. für ähnliche Befunde Maier, 2016; Rehm, 2021).

72 Eine Situation, bei der sich dieser kritisch Blick auf die Notengebungspraxis der Kolleg:innen nur schwer vermeiden lässt, sind mündliche Prüfungen, bei denen mehrere Lehrkräfte der Prüfung beiwohnen und gemeinsam zu einer Notenentscheidung kommen müssen. Hierbei geraten die Lehrkräfte selbst mit ihrer Prüfungs- und Bewertungskompetenz unter Bewährungsdruck gegenüber den Kolleg:innen (Kalthoff, 1996).

Eine weitere Form der Bearbeitung von Legitimitätsproblemen, die ich abschließend hervorheben möchte, ist das „komplex[e] Wechselspiel von Objektivierung und Subjektivierung der Zensuren“ (Breidenstein et al., 2012, S. 170), das sich – im Gegensatz zu den letztgenannten Bearbeitungsformen – in direkter Interaktion mit den Lernenden vollzieht. Neben solchen Legitimierungspraktiken wie ritualisierte, verfahrensförmige Prüfungssituationen oder die Verrechnung einer Vielzahl von Teilnoten[73] arbeiten Zaborowski et al. (2011) eine Familie von Praktiken heraus, mit denen den vergebenen Noten das Prädikat der Objektivität und Legitimität verliehen wird, die aber gleichzeitig eine Subjektivierung im Sinne einer individualisierenden Einordnung der Bewertung für die einzelnen Lernenden darstellen. Bei der Bekanntgabe von Noten, der Rückgabe von Tests und Klassenarbeiten sowie bei der Zeugnisausgabe kommentieren Lehrkräfte die vergebenen Noten und setzen sie in ein Verhältnis zu dem Potenzial, das sie den Lernenden jeweils zuschreiben. Dieselbe Note sagt dann Unterschiedliches über die erbrachte Leistung aus je nachdem, wer diese Note erhält. Die Drei einer ‚Einser-Kandidatin‘ wird so mit der Fußnote versehen, dass diese Drei *für diese Schülerin* keine gute Leistung darstellt, während sie dies für eine ‚Fünfer-Kandidatin‘ sehr wohl wäre. Mit dem Herausstellen einer solchen Differenz zwischen Note und ‚eigentlicher‘ Leistungs*fähigkeit*, so Zaborowski et al. (2011, S. 353), werde die Objektivität der Note und somit deren Legitimität bekräftigt, insofern die Lehrperson demonstriere, sie wisse darum, was die Lernenden ‚eigentlich‘ können, habe sich aber in ihrer Benotung den gezeigten Leistungen zu beugen (vgl. auch Breidenstein et al., 2012).

Den genannten Formen der Bearbeitung von Legitimationsproblemen stehen solche Umgangsweisen mit der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie gegenüber, bei denen Lehrkräfte ihre Dominanzposition und zur Verfügung stehende Entscheidungsfreiheit betonen. Bei der Bekanntgabe von Noten markieren sie mit ihren Formulierungen die vergebenen Noten als etwas, das sie so *beschlossen* hätten oder bei dem dieses oder jenes *für sie* den Ausschlag gegeben hätte (Breidenstein & Zaborowski, 2013), und stellen so den eigenen Entscheidungsspielraum und die Kontingenz ihres Urteils heraus (‚ich entscheide mich heute für …‘). Das Nutzen dieses Spielraums kann dabei als „Akt eines herrschaftlichen Wohlwollens“ (Wernet, 2005, S. 128) inszeniert werden, aber auch zum Nachteil der Lernenden ausfallen. Geht man nach der Wahrnehmung der Lernenden, so kommt Letzteres weitaus häufiger vor als Ersteres. Ältere wie neuere Befragungen kommen relativ einhellig auf etwa ein Viertel bis ein Drittel aller Lernenden, das die Noten der Lehrkräfte zumindest teilweise oder manchmal als ungerecht empfindet (Haecker & Werres, 1983; Jachmann, 2003; Resh & Dalbert, 2007), wovon wiederum ein Anteil von rund 90 % sich zu schlecht bewertet sieht, wie die Daten von Resh und Dalbert (2007) zeigen. Ferner beschweren sich Lernende in offenen Befragungen, Benotungen erfolgten teilweise nach Sympathie und Antipathie, nach Vorurteilen z. B. basierend auf früheren Leistungen oder nach anderen leistungsfremden, teilweise nicht nachvollziehbaren Kriterien (Czerwenka et al., 1990, S. 117f.; Krumm & Weiß, 2000). In der Untersuchung von Krumm und Weiß (2000) berichten die Befragten darüber hinaus von Fällen, in denen die Lehrperson bereits die Prüfung unfair gestaltete.

Beim Umgang mit Legitimitätsproblemen lassen sich also gegenläufige Tendenzen ausmachen, die die bewertungsbezogene Machtasymmetrie unterschiedlich austarieren. Zum einen zeigen sich unterschiedliche Bemühungen, die Benotung von einem Anteil der Lehrperson freizuhalten bzw. sie so darzustellen und sie institutionell zu verbürgen. Mit diesen Bemühungen erken-

73 Für eine solche Strategie, sich selbst als Entscheidungsinstanz im Notengebungsprozess dadurch zum Verschwinden zu bringen, dass die Notengebung über sorgfältiges Nachhalten von Versäumnissen der Lernenden und deren Verrechnung zu einem scheinbar entscheidungsfreien Bewertungsautomatismus gemacht wird, siehe auch Dietrich und Fricke (2013).

nen die Lehrkräfte die Anforderung an ihre Bewertungspraxis an, die von ihnen vergebenen Noten müssten legitim sein. Die Bearbeitung von Legitimitätsproblemen lässt sich als Auseinandersetzung mit den Grenzen der eigenen Bewertungsmacht verstehen sowie als Bemühung darum, über die Darstellung der Grenzen der bewertungsbezogenen Dominanzposition eine Akzeptanz der vergebenen Noten interaktiv herzustellen. Zum anderen werden die Entscheidungsspielräume und die Kontingenz der Inanspruchnahme dieser Spielräume herausgestellt. Zudem bleiben in der kollegialen Bearbeitung von Legitimitätsproblemen gegenseitige Kontrolle als Begrenzung der Bewertungsmacht sowie gemeinsames Beurteilen weitgehend aus. Auf diese Weise wird die Frage nach der Legitimität der vergebenen Noten tendenziell zurückgewiesen und die bewertungsbezogene Dominanzposition eher entgrenzt. Eine solche Entgrenzung der bewertungsbezogenen Dominanzposition wird von den Lernenden auch wahrgenommen, teilweise wird sie ihnen geradezu demonstriert.[74]

Neben der Bearbeitung von Legitimitätsproblemen der vergebenen Noten und dem Einsatz der Bewertungsmacht zur Disziplinierung und Verhaltensregulation finden eine interaktive Auseinandersetzung mit der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie und deren Ausgestaltung auch statt in Zusammenhang mit dem Einbezug der Lernenden in Bewertungsprozesse, wenn Lernende ihre eigenen Leistungen oder die ihrer Mitschüler:innen einschätzen sollen. Hier lassen sich ein formalisierter Einbezug, wie er vor allem im Zusammenhang mit individualisierten Lernarrangements etwa als Bestandteil von Lerntagebüchern oder Lernberatungsgesprächen Verbreitung gefunden hat, und ein nichtformalisierter Einbezug z. B. in Form von Selbsteinschätzungen nach mündlichen Wiederholungsprüfungen unterscheiden. In beiden Fällen eröffnet der Einbezug von Lernenden in den Bewertungsprozess die Möglichkeit, die bewertungsbezogenen Kräfteverhältnisse zu verschieben oder zu verfestigen je nachdem, welche Bedeutung den Leistungseinschätzungen der Lernenden zugewiesen wird.

Formen nichtformalisierten Einbezugs betrachten etwa Breidenstein (2006, S. 238–244), Wernet (2005) und Zaborowski et al. (2011; vgl. auch Breidenstein et al., 2012). Sie analysieren Bekanntgaben von Zeugniszensuren und mündliche Wiederholungsprüfungen, in denen die Lernenden jeweils aufgefordert sind, ihre Leistung oder die ihrer Mitschüler:innen einzuschätzen. Dabei zeigt sich, dass dieser Einbezug der Lernenden in die Notengebung eher den Charakter eines „Pseudomitspracherecht[s]“ (Breidenstein, 2006, S. 244) trägt. Die Entscheidungsgewalt über die Noten verbleibt vollständig bei der Lehrkraft, die die Einschätzung der Lernenden dahingehend kommentiert, ob diese mit der von ihr bereits fixierten Bewertung übereinstimmen und dementsprechend ‚korrekt‘ ist. Damit wird der Einbezug der Lernenden für diese zu einer schulischen Aufgabe, Leistungen ‚richtig‘, d. h. in Übereinstimmung mit dem Urteil der Lehrkraft, einzuschätzen. Gleichzeitig wird die Lehrkraft als Maßstab für die Leistungseinschätzung noch einmal hervorgehoben und ihr Status als notengebende Instanz stabilisiert.

Wernet (2005) arbeitet für die von ihm rekonstruierte mündliche Leistungsüberprüfung heraus, dass die Brisanz der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie durch die Art und Weise, wie die Lehrperson die Lernenden in die Notenfindung einbezieht, deren Einschätzung dann aber korrigiert, noch verschärft wird. Denn die Lehrperson rahmt ihre Korrektur der

74 Vereinzelt lässt sich ein Umgang mit der bewertungsbezogenen Dominanzposition rekonstruieren, der streng genommen die Frage nach der Legitimität vergebener Noten nicht zurückweist, aber gleichzeitig auch nicht um eine Objektivität, Reliabilität und Validität der Noten bemüht ist. So rekonstruieren Dietrich und Fricke (2013) einen Fall, der die Nichtalgorithmisierbarkeit der Notengebung nicht als Bedrohung ihrer Legitimität begreift, sondern darin für sich den Spielraum einer in Anspruch genommenen ‚pädagogischen Entscheidungsfreiheit‘ sieht, die Noten legitimiert, die messtheoretischen Gütekriterien nicht gerecht werden.

Schüler:inneneinschätzung als wohlwollende, aber letztlich willkürliche Ausübung der Bewertungsmacht. Dies ist Teil einer Entgrenzungsbewegung, die auch die Einkleidung der Leistungsüberprüfung als spielerischen Wettkampf umfasst und die den schulischen Handlungsrahmen der Leistungsüberprüfung nur scheinbar entdramatisiert, tatsächlich aber in seiner Dramatik noch überbietet.

Zaborowski et al. (2011) arbeiten dagegen für die verschiedenen von ihnen beobachteten Situationen einer „Pseudo-Einbeziehung“ (S. 350) von Lernenden heraus, dass sich die Prozedur der Schüler:inneneinschätzung vor allem als eine weitere Form der Bearbeitung von Legitimitätsproblemen begreifen lässt. Über den Einbezug von Schüler:inneneinschätzungen, die in Deckung mit der Einschätzung der Lehrkraft gebracht werden, wird eine Akzeptanz oder zumindest öffentliche Einwilligung in die vergebenen Noten interaktiv hergestellt und damit die Frage ihrer Legitimität ausgeräumt (vgl. auch Breidenstein et al., 2012).

Formalisierte Formen des Einbezugs von Lernenden in Bewertungsprozesse haben sich vor allem im Rahmen individualisierten Lernens u. a. als Teil alternativer oder ergänzender Bewertungsformen etabliert. Für sie lässt sich mit Blick auf die Ausgestaltung der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie Ähnliches festhalten wie für die nichtformalisierten Formen. Die Beteiligung der Lernenden am Bewertungsprozess zielt nicht auf die Eröffnung von Möglichkeiten des Einflusses auf die Bewertung. Die abschließende Entscheidungsgewalt verbleibt bei der Lehrkraft (Rabenstein, 2017). Auch bei den formalisierten Formen der Integration von Schüler:inneneinschätzungen in die Bewertungspraxis kommentiert anschließend die Lehrkraft die Schüler:inneneinschätzungen, ordnet sie ein, ergänzt, revidiert oder validiert sie und demonstriert so, dass es gilt, die ‚korrekte‘ Einschätzung abzugeben, d. h. mit dem Urteil der Lehrkraft übereinzustimmen. Damit wird z. B. das Lernentwicklungsgespräch zur „Situation einer Prüfung“ (Rabenstein & Strauß, 2018, S. 338), in der man sich mit der Selbsteinschätzung bewähren muss. Die Einschätzung von Leistung erhält damit auch hier den Status einer zu erbringenden schulischen Aufgabe, die die Lernenden – teilweise ritualisiert – abarbeiten (Kalthoff & Dittrich, 2017). Im Zuge einer „Verschiebung von Leistung“, die Rabenstein et al. (2015) zufolge im individualisierten Unterricht stattfindet, wird diese schulische Aufgabe selbst zum Bestandteil schulischer Leistung, die ebenfalls von der Lehrkraft zu bewerten ist. Ähnliches gilt für Selbstständigkeit, Selbstregulation und Selbstorganisation, die laut Rabenstein et al. (2015) fachliche Kompetenzen im individualisierten Unterricht an den Rand des Leistungsbegriffs drängen. Damit verändert sich, was beim individualisierten Lernen Gegenstand der Beurteilung ist, und führt zu einer Erweiterung der bewertungsbezogenen Dominanzposition der Lehrperson. Neben dieser Funktion der Schüler:inneneinschätzungen von Leistung, selbst als Leistungen ge- und bewertet zu werden, machen die Autor:innen eine weitere Funktion für den Einbezug der Lernenden in Bewertungsprozesse aus: Die Lernenden sind mit dem Einbezug in die Bewertung aufgefordert, sich affirmativ gegenüber den schulischen Leistungsanforderungen zu zeigen sowie sich kompetent zu diesen in ein Verhältnis zu setzen (Kalthoff & Dittrich, 2017; Rabenstein & Strauß, 2018). Die Aufgabe der (Selbst-)Einschätzung zielt damit nicht darauf ab, Erfolge und Misserfolge „in der Zeit zu fixieren“, sondern vielmehr „normative Horizonte der Veränderung und Entwicklung des Einzelnen zu eröffnen“ (Rabenstein, 2017, S. 56)[75] und

75 Vergleichbares arbeiten Breidenstein und Thompson (2014) auch für nichtformalisierte Formen der Beteiligung der Lernenden an der Leistungsbewertung heraus und weisen auf das subjektivierende Moment der (Verhandlung der) Leistungsbewertung hin.

als Bezugspunkt der selbstständigen Organisation und Kontrolle im weiteren Lernprozess zu etablieren.[76]

3.4 Abschließende und zusammenfassende Bemerkungen

Wie die ausführliche Diskussion von Befunden, anhand derer sich die Überlegungen der theoretisch-heuristischen Annäherung weiterführen lassen und an die eine Untersuchung zum Umgang von Lehrkräften mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB anknüpfen kann, deutlich gemacht haben dürfte, handelt es sich bei der Asymmetrie und dem Umgang von Lehrpersonen mit dieser mitnichten um ein unbeschrittenes Forschungsfeld, obwohl bisher nur vereinzelt Untersuchungen vorliegen, deren Forschungsinteresse sich ausdrücklich auf Asymmetrie und ihre Ausgestaltung bezieht. Eine Vielzahl von Studien, die sich zwar in ihrem Selbstverständnis nicht dezidiert der Ausgestaltung der Asymmetrie widmen, erweist sich dennoch als instruktiv für die Betrachtung des Umgangs von Lehrkräften mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur. An diese Studien aus verschiedenen Bereichen der Schul-, Unterrichts- und Lehrkräfteforschung lässt sich mit der vorliegenden Untersuchung anschließen. Dabei kommen allerdings meist nur einzelne Asymmetriefacetten in den Blick. In ihrer Mehrdimensionalität wurde Asymmetrie bisher kaum betrachtet.
Anstatt die in den vorangegangenen Abschnitten diskutierten Befunde noch einmal entlang der einzelnen Asymmetriefacetten zusammenzufassen, versuche ich im Folgenden, in der Zusammenschau einige Fluchtpunkte aufzuzeigen, in denen die zu den einzelnen Facetten referierten Forschungsergebnisse zusammenlaufen. Eingehen möchte ich auf:

- die Bekräftigung und Präzisierungen des *graduellen Charakters der Asymmetrie* durch die vorliegenden Befunde;
- die *Selbstverständlichkeit und Robustheit der Asymmetrie als ein zentrales Strukturmoment der LSB*;
- die *Sonderstellung der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie* in der Ausgestaltung der Asymmetrie und die im Umkehrschluss ableitbare *Superioritätsaffirmation*;
- und schließlich die *Bedeutung habitualisierter Muster für die Ausgestaltung der Asymmetrie*.

Aus Platzgründen werde ich nicht eingehen auf die situativen oder kontextspezifischen Verschränkungen zwischen den Ausgestaltungen verschiedener Asymmetriefacetten (z. B. die Funktionalisierung der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie zur Unterstützung der ordnungsbezogenen Dominanzposition), die sich anhand der gesichteten Studien zusätzlich zu solchen prinzipiellen Verschränkungen wie der von Facetten der Wissensdimension mit der wissensbedingten Machtasymmetrie identifizieren lassen.

Wie bereits in Abschn. 2.3 hervorgehoben, beschreiben die Asymmetriefacetten – mit Ausnahme der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie – Unterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden, die auf einem Kontinuum angeordnet sind. Das heißt, Lernende und Lehrende unterscheiden sich nicht kategorial, sondern nur graduell in den jeweiligen Hinsichten. Zum Beispiel ist der sachbezogene Wissensunterschied kein Unterschied von „unwissend“ und „wissend“,

76 Diese Ergebnisse zur Bedeutung der formalisierter Formen der Integration von Selbsteinschätzungen für die bewertungsbezogene Machtasymmetrie weisen deutliche Parallelen dazu auf, welche Bedeutung der Betonung von Selbststeuerung und Selbstreflexion für die Erweiterung und Modifikation der Ausgestaltung der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie im individualisierten Unterricht zukommt (siehe Abschn. 3.3.1; z. B. Bonanati, 2018; Martens, 2018b; Menzel & Rademacher, 2012).

sondern von „weniger wissend" und „mehr wissend". Dieser *graduelle Charakter der Asymmetrie* lässt sich mit den gesichteten Befunden genauer beschreiben.

Der graduelle Charakter der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie resultiert wesentlich aus der zahlenmäßigen Überlegenheit der Lernenden. Diese können sie der institutionell verbürgten Dominanzposition der Lehrkraft entgegensetzen. Denn für eine konfliktarme Durchsetzung ihrer Dominanzposition ist die Lehrkraft auf eine kooperative Grundhaltung der Lernenden angewiesen. Wenn diese aber eine (offensiv oder subversiv) unkooperative Haltung einnehmen und sich darin solidarisieren, können sie manchmal Einfluss auf die Gestaltung der Lehr-Lern-Aktivitäten oder die Durchsetzung von Verhaltensregeln nehmen. Weitere Ressourcen, die Lernende der lehrer:innenseitigen Dominanzposition entgegensetzen können, liegen in verschiedenen doing-student-Praktiken, mit denen Lernende z. B. die Zumutung unterlaufen können, im Rahmen bloß scheinbar partizipativer Aushandlung von Klassenregeln die von der Lehrkraft intendierten Regeln zu verbürgen.

Der vermittlungsbezogene Wissens- und Kompetenzunterschied zwischen Lehrperson und Lernenden erweist sich zwar durchaus als ein gradueller Unterschied. Bemerkenswerterweise schlägt sich dieser graduelle Charakter jedoch im Unterricht kaum nieder. Lernende erwerben im Laufe ihrer Schulzeit zunehmend vermittlungsbezogene Kompetenzen. Sie lernen z. B. Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung hinsichtlich Lernziel oder Motivationspotenzial zu betrachten. Die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie nimmt ab. Es verschmälert sich die legitimatorische Basis der Lehrperson für eine ordnungsbezogene Dominanz bei methodisch-didaktischen Entscheidungen. Diese Entwicklungen spiegeln sich allerdings normalerweise nicht in der Interaktion von Lehrperson und Lernenden wider. Zum Beispiel bringen Lernende das zunehmend verminderte Kompetenzgefälle selten gegen die ordnungsbezogene Dominanzposition der Lehrperson in Stellung, um darauf zu pochen, auf deren didaktische Expertise nicht angewiesen zu sein, und deren Entscheidungsgewalt zu hinterfragen.[77] Auch dann z. B., wenn Lernende aufgefordert sind, sich an Unterrichtsgestaltung und deren Reflexion zu beteiligen, geht es nicht primär darum, dass sie zunehmend weniger auf die didaktische Expertise der Lehrperson angewiesen sind und mehr Mitspracherecht erhalten sollen. Es handelt sich primär um eine schulische Aufgabe, die von den Lernenden auch entsprechend abgearbeitet wird.

Den graduellen Charakter von sachbezogener Wissensasymmetrie und korrespondierender wissensbedingter Machtasymmetrie heben Lehrkräfte teilweise selbst hervor. Eine Variante, die die in Abschn. 3.2.1 betrachteten Befunde illustrieren, geht mit einer dialogischen Ausrichtung des Unterrichtsgesprächs einher. Dabei versetzen Lehrkräfte die Lernenden in die Position eines ebenfalls fachlich kompetenten Gegenübers, das einen eigenständigen, originellen Beitrag zum gemeinsamen Erkenntnisprozess leisten kann, ohne umfassend auf die Lehrkraft als kompetentere Andere angewiesen zu sein. Damit geben die Lehrkräfte der sachbezogenen Wissensasymmetrie und der korrespondierenden wissensbedingten Machtasymmetrie eine flachere Gestalt und heben im Vergleich zu autoritativ ausgerichteten Unterrichtsgesprächen stärker den graduellen Charakter der Asymmetrie hervor. Ähnliche Tendenzen einer Ausgestaltung der Asymmetrie, die deren graduellen Charakter hervorhebt, finden sich auch für den Umgang mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie im Klassenrat, wenn auch nur sehr vereinzelt.

Eine wichtige Frage zum graduellen Charakter der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie werfen die wiederkehrenden Rekonstruktionen von diffusen Entgrenzungen durch Lehrpersonen auf. Sie werfen die Frage auf, ob tatsächlich wie in der Heuristik davon ausgegangen

---

77 Dass genau das an den von Gibson (2019) untersuchten Schulen laufend vorkommt, scheint gerade ein Spezifikum der besonders ausgewählten Klientel ebenjener Eliteinternate zu sein.

werden kann, dass Lehrkräfte im Allgemeinen besser als Lernende mit der Differenz diffuser und spezifischer Sozialbeziehungen umgehen und den spezifischen Charakter der LSB aufrechterhalten können. Wenn dem nicht so ist, ist die Heuristik bezüglich dieses Aspekts der Asymmetriefacette in seiner Allgemeinheit zu revidieren. Unabhängig davon ist jedoch, dass Lernende für die spezifische Begrenzung der pädagogischen Beziehung nichtsdestotrotz auf einen entsprechenden Entwicklungsvorsprung der Lehrperson angewiesen wären, wie die Rekonstruktionen ebenfalls verdeutlichen. Bezüglich dieses Aspekts der wissensbedingten Machtasymmetrie wäre die Heuristik also nicht neu zu formulieren.

Obwohl Lehrkräfte hinsichtlich bestimmter Facetten den graduellen Charakter der Asymmetrie zuweilen hervorheben, setzen sie und die Lernenden in der gemeinsamen Interaktion eine asymmetrische Beziehungsstruktur in der Regel doch als selbstverständlich voraus. Diese bildet für Lehrende wie Lernende einen selbstverständlichen, kaum zu irritierenden Bezugspunkt, auf den das eigene Handeln und das des Gegenübers bezogen ist und der auf diese Weise die Interaktion in der LSB stets mitvorstrukturiert. Das bestätigt und bekräftigt die *Selbstverständlichkeit und Robustheit der Asymmetrie als ein zentrales Strukturmoment der LSB*, die sich anhand der diskutierten Untersuchungen immer wieder auf unterschiedliche Weise und für sämtliche Facetten ableiten lässt.
Studien zur Struktur von Unterrichtsgesprächen beispielsweise verdeutlichen, wie selbstverständlich Lehrperson und Lernende voraussetzen, dass Lernende zur fachlichen Absicherung ihrer Beiträge auf die Lehrperson als kompetentere Andere angewiesen sind. Diese für alle Beteiligten selbstverständliche Vorannahme einer sachbezogenen Wissensasymmetrie und wissensbedingten Machtasymmetrie strukturiert die unterrichtliche Interaktion so vor, dass Bestätigungen und Zurückweisungen von Schüler:innenbeiträgen durch die Lehrperson auch stillschweigend und trotzdem ohne Missverständnisse erfolgen können.
Auf ähnliche Weise strukturiert die selbstverständliche Vorannahme einer ordnungsbezogenen Dominanzposition der Lehrkraft in der Unterrichtsgestaltung die Interaktion vor. Diese Vorstrukturierung erlaubt Lehrkräften, kaschiert und wenig offensiv, aber doch unmissverständlich von ihrer Dominanzposition Gebrauch zu machen. Auch dann, wenn Lehrkräfte Anweisungen als Fragen oder Vorschläge kaschieren, verstehen Lernende im Regelfall problemlos deren Anweisungscharakter. Missverstanden werden eher *echte* Fragen oder Vorschläge. Lernende tendieren dazu, diese – sozusagen gemäß der Standardinterpretation – ebenfalls als Anweisungen zu deuten.
Dass die Asymmetrie für Lehrende und Lernende so sehr in die Struktur der LSB eingeschrieben ist, dass sie einen selbstverständlich vorausgesetzten Bezugspunkt der Interaktion bildet, ist nicht so klar, wie man vielleicht vermuten könnte. Nicht in allen Kontexten und Konstellationen der Interaktion von Lehrperson und Lernenden liegt nahe, dass die asymmetrische Beziehungsstruktur einen der zentralen, die Interaktion vorstrukturierenden Bezugspunkte darstellt. Im Gegenteil: In einigen Kontexten wie dem Klassenrat, aber auch in solchen Konstellationen wie unter Bedingungen einer verminderten vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie ist eigentlich eher eine reduzierte Bedeutung der Asymmetrie oder einzelner ihrer Facetten angelegt. Ein solcher Umgang mit den Asymmetriefacetten ist in diesen Kontexten und Konstellationen mindestens möglich, wenn nicht nahegelegt. Aber selbst dort, so verdeutlichen die gesichteten Untersuchungen auf vielfältige Weise, bleibt die asymmetrische Beziehungsstruktur einer der zentralen Bezugspunkte, an denen sich die Interaktion von Lehrperson und Lernenden ausrichtet. Das bestätigt eindrucksvoll, wie selbstverständlich Asymmetrie Relevanz zugeschrieben wird, wie schwer diese Selbstverständlichkeit zu irritieren ist und wie robust und durchgängig

relevant daher Asymmetrie als ein zentrales Strukturmerkmal der LSB ist. Die Robustheit von Asymmetrie trotz gegenläufiger Potenziale werde ich im Folgenden für ein paar beispielhafte Kontexte und Konstellationen ausbuchstabieren.

Besonders deutlich zeigt sie sich beim Kontext des individualisierten Unterrichts, wie ausführlicher in Abschn. 3.2.1 diskutiert. Da die programmatische Konzeption individualisierten Unterrichts Selbstständigkeit sowie Öffnung des Unterrichts für individuelle Interessen und Vorkenntnisse der Lernenden betont und da sie zur Pluralisierung von Lerninhalten und -prozessen führt, ist in ihr eine veränderte Bedeutung von sachbezogener Wissensasymmetrie und korrespondierender wissensbedingter Machtasymmetrie für die Interaktion von Lehrkraft und Lernenden angelegt. Dennoch zeigen die referierten Untersuchungen keine grundsätzlich verminderte Bedeutung der Asymmetrie in diesen Facetten: Die Lehrkraft wird auch im individualisierten Unterricht fortlaufend als kompetentere Andere positioniert, auf die die Lernenden für die fachliche Absicherung ihrer Arbeitsergebnisse angewiesen sind. Zudem führt die für individualisierten Unterricht vielfach konstatierte Entfachlichung trotz Öffnung des Unterrichts für individuelles Vorwissen der Lernenden dazu, dass in den Fällen, in denen Lernende der Lehrkraft Wissen oder Kompetenzen hinsichtlich der fachlichen Sache voraushaben, diese situativ umgekehrte oder abgeflachte sachbezogene Wissensasymmetrie keine Relevanz in der Interaktion von Lehrkraft und Lernenden entfaltet. Stattdessen tritt an die Stelle des auf die fachliche Sache bezogenen Kompetenzunterschieds ein fachübergreifender Kompetenzunterschied, bei dem die Lehrkraft für sich einen Vorsprung beansprucht, auf den die Lernenden angewiesen seien, und an dem sich die Interaktion ausrichtet.

Ein weniger prominentes Herausstellen der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie und der damit verknüpften wissensbedingten Machtasymmetrie ist im Klassenrat angelegt. Mit dem konzeptionellen Anspruch des Klassenrats ist das Potenzial verbunden, dass die Lehrperson die Lernenden in ihren bereits entwickelten gesellschaftlich-kulturellen Fähigkeiten stärkt und diese weiter fördert, indem sie Raum für das eigenständige Erproben gemeinschaftlicher Aushandlung und Problemlösung gibt. Überwiegend fällt es Lehrpersonen (und Lernenden) jedoch schwer, aus der asymmetrischen Beziehungskonstellation herauszutreten. Insbesondere durch ihre Eingriffe und Präfigurierungen der Diskussionen verweisen Lehrpersonen Lernende auf einen mutmaßlichen Unterstützungsbedarf in gemeinschaftlicher Aushandlungs- und Problemlösekompetenz, bezüglich derer die Lehrperson für sich einen gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungsvorsprung reklamiert.

Eine reduzierte Bedeutung der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie für die LSB ist hinsichtlich der Durchsetzung von Regeln für das soziale Miteinander angelegt in den verschiedentlich konstatierten Ansätzen einer Gouvernementalisierung schulischer Disziplinierungspraxis. Mit einer Gouvernementalisierung der Disziplinierungspraxis würde die Anpassung von Schüler:innenverhalten an schulische Erwartungen mittels repressiver Fremddisziplinierung durch eine Selbstdisziplinierung der Lernenden ersetzt, die durch subtile Führungstechniken hervorgebracht würde. Damit würde Disziplinierung aus der LSB ausgelagert und sozusagen in die Lernenden hineinverlagert, sodass der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie eine geringere Bedeutung für die Interaktion von Lehrperson und Lernenden zukäme. Wie in Abschn. 3.3.1 argumentiert, lässt sich jedoch kaum von einer fortgeschrittenen Gouvernementalisierung sprechen. In der Handlungspraxis, insbesondere im Einsatz gouvernementalistisch orientierter Disziplinierungsinstrumente, wird der Wechsel von Fremd- zu Selbstdisziplinierung kaum vollzogen. In der Regel nehmen Lehrpersonen ihre ordnungsbezogene Dominanzposition offensiv in Anspruch und nutzen gouvernementalitätsnahe Disziplinierungsinstrumente zur repressiven Fremddisziplinierung.

Es ließen sich weitere Kontexte und Konstellationen anführen, für die sich Ähnliches wie für die gerade diskutierten nachzeichnen ließe, die ich hier jedoch nur knapp benenne:

- Konstellationen einer verminderten vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie, die zwar in oberen Klassenstufen zu finden ist, aber in der unterrichtlichen Interaktion kaum relevant wird
- Kontexte individualisierten Unterrichts, in dem trotz programmatischer Betonung von Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Selbstkontrolle die ordnungsbezogene Machtasymmetrie hinsichtlich Organisation und Steuerung des Lernhandelns zentral für die Interaktion von Lehrperson und Lernenden bleibt und z. B. durch Kontrolle der Selbstkontrolle noch gesteigert wird
- Kontexte des Einbezugs von Lernenden in die Festlegung von Klassenregeln, ohne dass sich die ordnungsbezogenen Kräfteverhältnisse verschieben, da Lernende nur scheinbar mitentscheiden können und letztlich die von der Lehrkraft geplanten Regeln ‚erarbeiten'
- Kontexte von Notendiskussionen, in die Lernende einbezogen werden, jedoch ohne echten Einfluss zu erhalten, und durch die die Lehrkraft als Maßstab und Entscheidungsinstanz für Leistungsbeurteilung zusätzlich hervorgehoben werden

Diese Kontexte und Konstellationen zusammen mit den zuvor diskutierten verdeutlichen eindrücklich, dass die Asymmetrie in ihrer Selbstverständlichkeit ein robustes, durchgängig relevantes Strukturmoment der LSB darstellt, das einen der zentralen Bezugspunkte für die Interaktion von Lehrperson und Lernenden bildet. Selbst in den Kontexten und Konstellationen, in denen ein reduzierter Stellenwert der asymmetrischen Beziehungsstruktur angelegt ist und die Gelegenheit bieten, aus dieser Beziehungsstruktur herauszutreten, bleibt die Asymmetrie als ein selbstverständlicher Bezugspunkt bestehen.

Hinsichtlich des Umgangs von Lehrkräften mit der Asymmetrie kommt der *bewertungsbezogenen Machtasymmetrie* eine *Sonderstellung* zu. Zur bewertungsbezogenen Machtasymmetrie lassen sich verschiedene Bearbeitungsformen identifizieren, mit denen Lehrkräfte in der Interaktion mit Lernenden ihre Superiorität handlungspraktisch negiert oder sie zumindest als stark begrenzt darstellen. So lässt sich die Art der Auseinandersetzung mit Legitimitätsproblemen von Leistungsbeurteilungen verstehen, die verschiedene Untersuchungen herausarbeiten. Lehrkräfte verhandeln das Ergebnis der Leistungsbewertung als vollständig den Lernenden zurechenbar und frei von einem Anteil ihrerseits. Damit weisen sie ihren Einfluss auf die Prüfungsleistung der Lernenden und vor allem ihren Entscheidungsspielraum bei der Notengebung zurück. In diesem Sinn negieren sie in der interaktiven Ausgestaltung der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie handlungspraktisch ihre superiore Position oder beteuern durch ihr Handeln zumindest, über eine bloß minimal superiore Position zu verfügen. Es findet sich zwar auch die gegenläufige Tendenz, von der Bewertungsmacht demonstrativ willkürlich Gebrauch zu machen. Mindestens ebenso zentral für den Umgang von Lehrkräften mit der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie ist jedoch die superioritätsnegierende Form der interaktiven Ausgestaltung.

Der Vergleich mit den anderen Asymmetriefacetten macht deutlich, dass eine superioritätsnegierende Ausgestaltung der Asymmetrie eine Besonderheit der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie ist. Umgekehrt macht diese Besonderheit der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie darauf aufmerksam, dass sich für die anderen Asymmetriefacetten keine superioritätsnegierenden Ausgestaltungsformen finden. Zwar kaschieren Lehrkräfte – vor allem im Fall der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie – häufig die Inanspruchnahme ihrer superioren Position. Sie negieren jedoch nicht die superiore Position selbst. Jedenfalls finden sich dafür

keinerlei Anhaltspunkte in den gesichteten Studien. Der Kontrast zwischen der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie und den anderen Asymmetriefacetten macht daher darauf aufmerksam, dass sich der Umgang von Lehrkräften mit der Asymmetrie weitgehend, nämlich nur mit Ausnahme des Umgangs mit der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie, durch eine (unter Umständen implizite) *Superioritätsaffirmation* auszeichnet, die kongruent zur Selbstverständlichkeit und Robustheit der Asymmetrie als zentrales Strukturmerkmal der LSB ist. Diese Superioritätsaffirmation lässt sich erst einmal nur negativ als weitgehende Abwesenheit von Superioritätsnegation bestimmen und ergibt sich im Umkehrschluss aus der Sonderstellung der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie.

Abschließend ist die *Bedeutung habitualisierter Muster für die Ausgestaltung der Asymmetrie* festzuhalten. Liu (2018) und Helsper et al. (2007) zeigen, dass Lehrpersonen sich darin unterscheiden, welche Facetten der Asymmetrie in ihr Blickfeld rücken und das Erleben ihrer beruflichen Handlungspraxis stärker prägen und welche weniger zentral, weniger prägend sind. Während Liu dies auf Ebene reflexiver (Ideal-)Entwürfe der pädagogischen Beziehung zeigt, arbeiten Helsper et al. überzeugend heraus, dass es Ausdruck *habitualisierter* Handlungsmuster ist, welche Asymmetriefacetten Lehrkräfte fokussieren und wie sie diese ausgestalten und mit ihnen umgehen: Erstens folgt der Umgang einer Lehrperson mit der Asymmetrie einem Muster, das Beziehungen zu unterschiedlichen Lernenden gleichermaßen prägt, obwohl daraus unterschiedliche Passungs- und Nichtpassungsverhältnisse mit unterschiedlichen Lernenden resultieren und letztere Hypotheken für die unterrichtliche Interaktion mit sich führen. Zweitens lässt sich aus den Ergebnissen von Helsper et al. auf eine außerordentliche zeitliche Beharrungskraft der Muster schließen. Obwohl die Entwicklung der Lernenden über die lange Zeit der Klassenlehr:in-Schüler:in-Beziehung an Waldorfschulen zunehmend auf Veränderungen der Beziehungsgestaltung und einen anderen Umgang mit der Asymmetrie drängt, bleiben dieselben Muster handlungsleitend, und das, obwohl sie zunehmend zu Konflikten führen. Bestätigt wird die von Helsper et al. herausgearbeitete Bedeutung habitualisierter Muster für die Ausgestaltung der asymmetrischen Beziehungsstruktur durch solche Untersuchungen wie die von Kowalski (2020) und Hertel (2020), die ebenfalls zeigen, dass sich für den Umgang mit der Asymmetrie habitualisierte Muster rekonstruieren lassen und diese von Bedeutung für die Ausgestaltung der pädagogischen Beziehung sind.

Zusammenführend lassen sich Anknüpfungspunkte und Erkenntnisse ableiten, an die mit der vorliegenden Untersuchung angeschlossen werden soll. Die asymmetrische Beziehungsstruktur erweist sich als robustes, für die Beteiligten selbstverständliches Merkmal der LSB, das einen der zentralen Bezugspunkte für die Interaktion von Lehrperson und Lernenden bildet. Das wirft die Frage auf, wie Lehrkräfte mit diesem als selbstverständlich vorausgesetzten Strukturmerkmal der pädagogischen Beziehung in der Interaktion mit Lernenden umgehen, welche Typen der Ausgestaltung sich finden. Allerdings liegen Untersuchungen, die sich dezidiert, systematisch und vor allem auch facettenübergreifend der Asymmetrie und deren Ausgestaltung durch Lehrkräfte widmen, bisher kaum vor. Eine solche Untersuchung, die die asymmetrische Beziehungsstruktur in ihrer Komplexität und Mehrdimensionalität in den Blick nimmt, würde insbesondere ermöglichen, den Umgang von Lehrkräften mit unterschiedlichen Asymmetriefacetten auch zu vergleichen, facettenübergreifende Homologien festzustellen und Diskrepanzen in der Bearbeitung unterschiedlicher Facetten herauszuarbeiten, also die Auseinandersetzung von Lehrkräften mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur zu deren Komplexität, wie sie sich im Anschluss an struktur- und systemtheoretische Überlegungen bestimmen lässt, in ein Ver-

hältnis zu setzen. Zu vermuten sind hier Fokussierungen auf einzelne Asymmetriefacetten und blinde Flecken sowie diesbezügliche Differenzen zwischen Lehrkräften. Ferner kommt beim Umgang von Lehrkräften mit der Asymmetrie habitualisierten Handlungsmustern eine zentrale Bedeutung zu. Diese strukturieren die Ausgestaltung der LSB und damit auch den Umgang von Lehrkräften mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur im Sinne eines modus operandi. Dementsprechend ist sinnvoll, mit einer Untersuchung zur Ausgestaltung der asymmetrischen Beziehungsstruktur an diesen habitualisierten Handlungsmuster anzusetzen.

4 Fragestellung und methodische Anlage der empirischen Studie

Sowohl die Ausführungen im Anschluss an struktur- und systemtheoretische Überlegungen zu pädagogischer Praxis, Kommunikation und Professionalität als auch die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse, die Hinweise zum Umgang mit der Asymmetrie in der LSB geben, haben deutlich gemacht, dass die asymmetrische Beziehungsstruktur in der LSB ein zentrales, zum Teil konstitutives Merkmal der LSB als pädagogischer Beziehung ist. Sie ist eine bedeutsame Grundlage der Interaktion in der LSB, die diese wesentlich mitvorstrukturiert. Gleichzeitig ist sie für Lehrpersonen ein gestaltbarer und gestaltungsbedürftiger Aspekt ihrer Beziehung zu Lernenden, mit dem verschiedene Herausforderungen verbunden sind.
Vor dem Hintergrund der theoretisch-heuristischen Überlegungen sowie der im vorangegangenen Kapitel herausgearbeiteten bereits vorliegenden Erkenntnisse und Desiderata lässt sich die in Kap. 1 in erster Annäherung formulierte Fragestellung der vorliegenden Untersuchung wie folgt konkretisieren:

(a) *Wie wird die Asymmetrie der LSB von Lehrpersonen in ihrer Interaktion mit Lernenden erlebt?*
(b) *Welchen handlungsleitenden Orientierungen folgt der Umgang von Lehrkräften mit der Asymmetrie der LSB in deren beruflichen Handlungspraxis? Woran sind sie in der Ausgestaltung der Asymmetrie orientiert?*
(c) *Wie verhält sich die empirisch rekonstruierbare Auseinandersetzung von Lehrpersonen mit der Asymmetrie in der LSB zu dem mit der Heuristik entwickelten Verständnis der Asymmetrie?*

Diesen Fragen gehe ich in dieser Studie nach, wobei im Zentrum Frage (b) als Hauptfragestellung zur Ausgestaltung der Asymmetrie steht. Mit dem Ausdruck „handlungsleitende Orientierungen“ greife ich den durch die gesichteten Untersuchungen nahegelegten Analysegegenstand habitualisierter Handlungsmuster auf und fasse diesen im Anschluss an die praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017b; Mannheim, 1980), die eine geeignete metatheoretische Präzisierung und Fundierung dieses Gegenstands bietet. Die metatheoretische Konzeption des Analysegegenstandes im Anschluss an die praxeologische Wissenssoziologie stelle ich in Abschn. 4.1 dar. Einen etablierten und in zahlreichen Studien erprobten Zugang zu diesem Gegenstand eröffnen die Erhebungsmethode des Gruppendiskussionsverfahrens (Loos & Schäffer, 2001) und die Auswertungsmethode der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014c). Beide basieren gerade auf der praxeologisch-wissenssoziologischen Konzeption handlungsleitender Orientierungen. Mit ihnen lassen sich Typen handlungsleitender Orientierungen von Lehrkräften hinsichtlich des Umgangs mit der Asymmetrie der LSB rekonstruieren und in einer Typologie systematisieren. Das methodische Vorgehen skizziere ich in Abschn. 4.2 und erläutere dabei auch die Auswahl und Zusammensetzung der Fälle, d. h. der befragten Gruppen von Lehrkräften.

4.1 Metatheoretische Konzeption des Analysegegenstands

Die praxeologische Wissenssoziologie schließt an Mannheims grundlagentheoretische Arbeiten zur Wissenssoziologie (1959, 1980) sowie dessen Arbeiten zum Generationenkonzept (1964b) und zum Konservatismus (1984) sowie an dessen methodologische Überlegungen für

eine Kulturwissenschaft (1964a) an. Wie auch die Dokumentarische Methode wurde die praxeologische Wissenssoziologie vor allem von Bohnsack (u. a. 2001, 2012, 2013a, 2014c, 2017b) in Auseinandersetzung mit Mannheims Überlegungen und unter Rückgriff auf weitere Theorietraditionen, vor allem die Kultursoziologie Bourdieus, ausgearbeitet und für die rekonstruktive Sozialforschung fruchtbar gemacht.

4.1.1 Grundzüge der praxeologischen Wissenssoziologie

Die praxeologische Wissenssoziologie geht davon aus, dass die „Sinnstruktur des Handelns" bei Akteur:innen „wissensmäßig repräsentiert" ist (Bohnsack, 2013a, S. 186). Das heißt, dem Alltagshandeln von Akteur:innen liegen bestimmte Wissensbestände zugrunde und diese orientieren ihre habitualisierte, routinierte Handlungspraxis. Sie bilden die habitualisierten Muster, die deren Handeln anleiten. Die Rekonstruktion dieser Wissensbestände bietet damit einen Zugang zur habitualisierten Handlungspraxis der Akteur:innen. Diese Wissensbestände werden in der praxeologischen Wissenssoziologie über die Abgrenzung von anderen Wissensbeständen genauer bestimmt, die ebenfalls, aber auf eine andere Weise auf Handlungspraxis bezogen sind. Die Gegenüberstellung dieser zwei Formen des handlungsbezogenen Wissens von Akteur:innen bildet die zentrale Leitdifferenz der praxeologischen Wissenssoziologie, mit der die grundlegende Unterscheidung zweier Modi von Sozialität zusammenhängt: die Gegenüberstellung von konjunktivem und kommunikativem Wissen (Bohnsack, 2017b; Mannheim, 1980).

Beim *kommunikativen Wissen* handelt es sich um Wissen der Akteur:innen *über* Handlungspraxis. Dieses Wissen lässt sich in drei Bereiche einteilen (vgl. zum Folgenden z. B. Bohnsack, 2012, S. 120–124, 2017b, S. 54f., 84f.). Den ersten bilden Alltagstheorien der Akteur:innen über das eigene Handeln und das anderer. Bohnsack fokussiert hier auf „Common-sense-Theorien", die ein zweckrationales Handlungsmodell unterstellen und auf der Zuschreibung generalisierter Handlungsentwürfe wie Um-zu-Motive im Sinne von Schütz basieren. Common-sense-Theorien dienen sowohl der Erklärung als auch der Legitimation von Praxis. Gerade im Fall von Lehrkräften ließen sich jedoch noch weitere Formen reflexiver Theoretisierungen der eigenen beruflichen Handlungspraxis ergänzen. Den zweiten Bereich kommunikativen Wissens bilden Normen, vor allem institutionalisierte und organisationale Rollennormen und Anforderungen, mit denen die Akteur:innen ihr Handeln konfrontiert sehen. Den dritten Bereich bilden schließlich Identitätsnormen im Sinne von Goffmans virtualen sozialen Identitäten, d. h. Wissen um „[g]esellschaftliches Identifiziertwerden" (Bohnsack, 2017b, S. 103). Teilweise spricht Bohnsack beim kommunikativen Wissen auch schlicht von (Wissen über) Normen oder Regeln. Auf Normen und Regeln bezogene Wissensbestände bilden laut Bohnsack (2014b, S. 37) „zentrale Komponenten" des kommunikativen Wissens von Akteur:innen.

Nach der praxeologischen Wissenssoziologie ist das kommunikative Wissen der Akteur:innen über Handlungspraxis nicht zwingend deckungsgleich mit deren Wissen *in* der Handlungspraxis, d. h. mit dem Wissen, das deren Handlungspraxis im Vollzug anleitet. Dieses die Handlungspraxis anleitende Wissen ist das *konjunktive Wissen*. Es ist dasjenige Wissen, aufgrund dessen die „Sinnstruktur des Handelns" bei den Akteur:innen „wissensmäßig repräsentiert" ist (Bohnsack, 2013a, S. 186). Hierbei handelt es sich um ein implizites, ‚atheoretisches' (Mannheim, 1964a, S. 97, 1980, S. 73) Wissen, das sich einem reflexiven Zugriff der Akteur:innen weitgehend entzieht und von diesen kaum expliziert werden kann, während kommunikatives Wissen im Allgemeinen von den Akteur:innen explizierbar ist.[78] Dieses implizite Wissen bildet

78 Zur weiteren Ausdifferenzierung des impliziten Wissens siehe Bohnsack (2012, S. 125–127, 2017b, Kap. 5) sowie die Überlegungen in Abschn. 7.2.1.

den „modus operandi, die generative Formel, welche als handlungspraktisches Wissen der Herstellung der Praxis insgesamt zugrunde liegt“ (Bohnsack, 2010, S. 298). Erst vermittelt durch dieses Wissen kommt dem kommunikativen Wissen der Akteur:innen eine handlungspraktische Bedeutung zu.

Konjunktives Wissen wird über Erfahrungen in der Handlungspraxis erworben. Die Erfahrungen verdichten sich zu Handlungsmustern. Diese werden verinnerlicht und bringen als generative Prinzipien wiederum Handlungspraxis hervor. Konjunktives Wissen ist daher als ein „in der gelebten Praxis angeeignete[s] und diese Praxis zugleich orientierende[s] Wissen“ (Bohnsack, 2001, S. 331) zu verstehen. Diese praxeologisch-wissenssoziologische Charakterisierung konjunktiven Wissens weist deutliche Parallelen zu Bourdieus (1982, S. 279f.) Beschreibung des Habitus als eine durch die Handlungspraxis strukturierte und diese gleichzeitig strukturierende Struktur auf.

Dass das konjunktive Wissen in den Erfahrungen der Handlungspraxis gründet und von den „Seinsfaktoren“, unter denen es erworben wurde, entscheidend geprägt ist, bezeichnet Mannheim (1959, S. 660f.) als „Seinsverbundenheit“ des Wissens. Eine zentrale Konsequenz der Seinsverbundenheit konjunktiven Wissens ist, dass aus vergleichbarer „Erlebnisschichtung“ (Mannheim, 1964b, S. 535f., Hervorhebung getilgt) in der Handlungspraxis vergleichbares konjunktives Wissen hervorgeht. Akteur:innen, die gemeinsame oder unabhängig voneinander gemachte, aber strukturidentische Erfahrungen teilen, verfügen auch über Gemeinsamkeiten im konjunktiven Wissen. Diese „Gemeinsamkeit der Erfahrungsbasis“ (Meuser, 2013, S. 225) bildet eine Wissensgrundlage, die als „‚objektiv-geistiger Strukturzusammenhang‘ ([Mannheim] 1984: 94f.) auch jene verbindet, die nicht in Kommunikation miteinander stehen“ (Bohnsack, 2013a, S. 184f.). Mannheim (1980) spricht hier von einem *konjunktiven Erfahrungsraum*, was sich als Präzisierungsvorschlag und gleichzeitig Verallgemeinerung des Milieubegriffs verstehen lässt (Bohnsack, 2014a). Ein konjunktiver Erfahrungsraum stiftet zwischen Akteur:innen eine *„primordiale Sozialität“* (Bohnsack, 2014a, S. 21, Hervorhebung im Original). Zwischen Akteur:innen, die durch einen konjunktiven Erfahrungsraum verbunden sind, ist ein unmittelbares Verstehen der Anderen und deren Handelns möglich, während dort, wo kein konjunktiver Erfahrungsraum gegeben ist, Verständigung nur im Modus der Interpretation auf der Basis von kommunikativem Wissen möglich ist und deutlich begrenzt ist, was kommunizierbar ist (Bohnsack, 2012, S. 122, 2013a, S. 183f.; Mannheim, 1959, S. 665f., 1980, S. 271f.). Vor allem besteht die primordiale Sozialität zwischen Akteur:innen, die einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen, aber auch in einer Verbundenheit in Form „einer in den konjunktiven Erfahrungen fundierten *habituellen Übereinstimmung*“ (Bohnsack, 2014c, S. 69, Hervorhebung im Original). Diese habituelle Übereinstimmung, der kollektive Habitus, stellt die „primordiale Sinnebene und den zentralen Gegenstand der Analyse dar“ (Bohnsack, 2013a, S. 185, vgl. auch 2017b, S. 124–128).

Die konjunktiven Wissensbestände von Akteur:innen als implizites, handlungsleitendes Wissen fasst Bohnsack (u. a. 2012) als *Orientierungsrahmen* oder Habitus, stellt ihnen die kommunikativen Wissensbestände der Akteur:innen als *Orientierungsschemata* gegenüber und grenzt sie von diesen ab. Während der Orientierungsrahmen die Handlungspraxis also im Sinne eines modus operandi strukturiert und anleitet, erhalten die Orientierungsschemata ihre handlungspraktische Bedeutung erst vermittelt durch den Orientierungsrahmen. Dabei treten die normativen Anforderungen und Identitätserwartungen der Orientierungsschemata „als das der habitualisierten und korporierten Praxis gegenüber als exterior, widerständig und zwanghaft *Erfahrene* in Erscheinung“ (Bohnsack, 2017a, S. 238f., Hervorhebung im Original).

Die praxeologische Konzeption des Orientierungsrahmens bietet eine für die vorliegende Untersuchung geeignete metatheoretische Präzisierung und Fundierung des Analysegegenstands handlungsleitender Orientierungen. Nach dieser Konzeption liegt der Ausgestaltung der Asymmetrie in der LSB durch Lehrpersonen ein implizites Wissen zugrunde, das ein konjunktives ist und in kollektiven Erfahrungen gründet, das sowohl von den reflexiven Theoretisierungen der Lehrpersonen als auch von den von ihnen wahrgenommenen Normen und Anforderungen zu unterscheiden ist und das als Orientierungsrahmen den Umgang mit der Asymmetrie in ihrer beruflichen Handlungspraxis im Sinne eines habitualisierten modus operandi strukturiert. Diese impliziten, konjunktiven und handlungsleitenden Wissensbestände zu rekonstruieren ist zentrales Anliegen dieser Untersuchung.
Aufgrund des vorliegenden Datenmaterials und des Forschungsinteresses der Untersuchung lässt sich allerdings nur mit Einschränkungen an die praxeologisch-wissenssoziologische Konzeption des Orientierungsrahmens anschließen. Diese Einschränkungen beziehen sich auf einige metatheoretische Annahmen und damit verknüpfte Umbauten im Begriffsapparat, die in neueren Weiterentwicklungen der praxeologischen Wissenssoziologie vorgeschlagen wurden (u. a. Bohnsack, 2013a, 2014b, 2017b). Bei der Rekonstruktionsarbeit am empirischen Material stellte sich heraus, dass einige der neueren metatheoretischen Annahmen und der revidierte Begriffsapparat zu Schwierigkeiten für eine dem Datenmaterial angemessene und dem Untersuchungsinteresse funktionale Analyse führen. Daher weiche ich in einzelnen Punkten von den neueren Weiterentwicklungen der praxeologischen Wissenssoziologie und der kanonischen Verwendung der Terminologie ab. Diese Abweichungen lassen sich über die im Rekonstruktionsprozess identifizierten Schwierigkeiten hinaus auch vor dem Hintergrund der theoretischen Begründungen für die neueren Entwicklungen rechtfertigen. Darauf gehe ich genauer in Abschn. 7.4 ein und zeige, welche empirischen Impulse für Erweiterungen und Modifikationen der praxeologischen Wissenssoziologie das vorliegende Datenmaterial geben kann. An dieser Stelle beschränke ich mich darauf, die im Analyseprozess identifizierten Schwierigkeiten anzudeuten, die dadurch motivierten Abweichungen von der praxeologischen Wissenssoziologie in ihrer jüngeren Fassung zu markieren und meine Begriffsverwendung transparent zu machen.

4.1.2 Neuere Weiterentwicklungen der praxeologischen Wissenssoziologie, ihre Schwierigkeiten für die vorliegende Untersuchung und Konsequenzen für die metatheoretische Konzeption des Analysegegenstands

Ich weiche bei der Gegenstandskonzeption für diese Untersuchung im Wesentlichen in zwei miteinander zusammenhängenden Punkten von den neueren Weiterentwicklungen der praxeologischen Wissenssoziologie ab: zum einen bei der metatheoretischen Annahme, die man als *Spannungsaxiom* bezeichnen kann, zum anderen bei der Unterscheidung von *Orientierungsrahmen im engeren Sinn (i. e. S.)* und *Orientierungsrahmen im weiteren Sinn (i. w. S.)*.
Als „Spannungsaxiom" bezeichne ich die metatheoretische Annahme, es bestehe ein prinzipielles Spannungsverhältnis zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen – oder etwas verkürzend: zwischen Habitus und Norm (Bohnsack, 2017b). Bohnsack spricht hier häufig auch von einer „ubiquitären *notorischen Diskrepanz*" (2017b, S. 54, Hervorhebung im Original). Das Spannungsverhältnis ist laut Bohnsack (2017b, S. 337) „insofern zentraler Gegenstand der Praxeologischen Wissenssoziologie", als konjunktiver Erfahrungsraum und Orientierungsrahmen „ganz wesentlich durch ein derartiges Spannungsverhältnis im Sinne einer notorischen Diskrepanz geprägt" seien. Die These eines Spannungsverhältnisses wird nicht aus anderen praxeologisch-wissenssoziologischen Grundannahmen abgeleitet. Daher kommt ihr innerhalb der

praxeologischen Wissenssoziologie theoriearchitektonisch der Status eines Axioms zu. Trotzdem handelt es sich nicht um ein dogmatisches Postulat, das ohne weitere Begründung vorausgesetzt wird. Bohnsack argumentiert durchaus ausführlich für diese These und macht hierfür Anschlussmöglichkeiten an weitere Theorietraditionen geltend. Aufgrund des theorieinternen Status der These werde ich dennoch der Einfachheit halber vom „Spannungsaxiom“ sprechen. Was genau das Spannungsaxiom aussagt, scheint mir zwar klärungsbedürftig. Für den Moment genügt allerdings das gerade skizzierte, rudimentäre Verständnis. Genauer gehe ich darauf und auf die Begründung des Spannungsaxioms in Abschn. 7.4 ein.

Mit dem Spannungsaxiom hängt unmittelbar die Unterscheidung von Orientierungsrahmen i. e. S. und Orientierungsrahmen i. w. S. zusammen (vgl. zum Folgenden vor allem Bohnsack, 2013a, S. 181–183, 2014b, S. 35–37, 2017b, S. 103f. und passim). Beim Orientierungsrahmen i. e. S. handelt es sich um die „Struktur der Handlungspraxis selbst“ (Bohnsack, 2013a, S. 181), um die „(Prozess-)Struktur, den modus operandi der Handlungspraxis selbst“ (Bohnsack, 2014b, S. 44). Bohnsack verwendet verstärkt auch den Habitusbegriff, den er für den Orientierungsrahmen i. e. S. reserviert. Der Orientierungsrahmen i. e. S. entspricht im Wesentlichen dem Orientierungsrahmen, wie ich ihn bis hierhin erläutert habe. Zudem ist es der Orientierungsrahmen i. e. S., auf den sich das Spannungsaxiom bezieht: Die notorische Diskrepanz besteht laut Spannungsaxiom zwischen dem Orientierungsrahmen i. e. S., der die Handlungspraxis der Akteur:innen strukturiert, und deren Orientierungsschemata, vor allem den Rollen- und Identitätsnormen sowie Anforderungen, mit denen die Akteur:innen ihr Handeln konfrontiert sehen.

Auf dieses prinzipielle Spannungsverhältnis zwischen Orientierungsrahmen i. e. S. und Orientierungsschemata wiederum bezieht sich der Begriff des Orientierungsrahmens i. w. S. Er betrifft die habitualisierte Bearbeitung dieser Spannung. Das heißt, der Orientierungsrahmen i. w. S. beinhaltet das konjunktive Wissen, das die habitualisierte Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Normen – Orientierungsrahmen i. e. S. und Orientierungsschemata – orientiert. Dies lässt sich auf mindestens zwei Weisen verstehen. Man kann es so verstehen, dass der Orientierungsrahmen i. w. S. den Orientierungsrahmen i. e. S. einschließt und diesen in einem zu spezifizierenden Sinn um dasjenige konjunktive Wissen erweitert, das der habitualisierten Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zugrunde liegt. Man kann den Orientierungsrahmen i. w. S. aber auch so verstehen, dass er sich nur auf dieses konjunktive Wissen beschränkt und er das konjunktive Wissen, das den Orientierungsrahmen i. e. S. konstituiert, nicht umfasst. Der Orientierungsrahmen i. w. S. in dieser Konzeption „bezeichnet die Prozessstruktur bzw. den modus operandi der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses“ (Sotzek et al., 2017, S. 320; vgl. auch Asbrand & Martens, 2018, S. 23).

Unabhängig davon, ob man den Orientierungsrahmen i. w. S. so konzeptualisiert, dass er nur modus operandi der habitualisierten Bearbeitung des Spannungsverhältnisses ist, oder so, dass dies nur derjenige Teil ist, durch den der Orientierungsrahmen i. w. S. eine Erweiterung des Orientierungsrahmen i. e. S. darstellt: Der Orientierungsrahmen i. w. S. kann nicht die „Strukturlogik der Handlungspraxis selbst“ (Bohnsack, 2013a, S. 181) und auch kein Teil von ihr sein. Insbesondere kann der modus operandi der habitualisierten Bearbeitung des Spannungsverhältnisses weder die „Strukturlogik der Handlungspraxis selbst“ noch ein Teil von ihr sein. Denn sonst fällt die Unterscheidung von Orientierungsrahmen i. e. S. und i. w. S. in sich zusammen.[79] Gleiches gilt, wenn

79 Streng genommen bliebe bei der Konzeption, nach der der Orientierungsrahmen i. w. S. *keine* Erweiterung des Orientierungsrahmens i. e. S. darstellt und diesen nicht einschließt, noch die Möglichkeit, dass der Orientierungsrahmen i. w. S. zwar nicht mit dem Orientierungsrahmen i. e. S. zusammenfällt, aber ein (echter) Teil von diesem ist. Das scheint Bohnsack aber gerade nicht zu intendieren.

man den Orientierungsrahmen i. w. S. in der den Orientierungsrahmen i. e. S. inkludierenden Konzeption so versteht, dass er nicht nur eine schlichte Erweiterung des Orientierungsrahmens i. e. S. durch bloß additive Ergänzung eines modus operandi der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses darstellt, sondern dass bei der Erweiterung des Orientierungsrahmens i. e. S. etwas Neues emergiert. Auch in dieser Konzeption kann der Orientierungsrahmen i. w. S. nicht die „Strukturlogik der Handlungspraxis selbst" und auch kein Teil von dieser sein.

Das Spannungsaxiom und die Unterscheidung der beiden Orientierungsrahmen erhellen das bis dahin in der praxeologischen Wissenssoziologie weitgehend unterbelichtete Verhältnis von Orientierungsrahmen und Orientierungsschema. In vielerlei Hinsicht ermöglicht diese Weiterentwicklung des praxeologisch-wissenssoziologischen Begriffsapparats einen höheren Grad an Präzision in der empirischen Analyse. Die Ausdifferenzierung erlaubt zudem, trotz oppositioneller Diskursbewegungen in Gruppendiskussionen (Przyborski, 2004; siehe unten, Abschn. 4.2.3) konjunktives Wissen einer Gruppe zu erschließen, das mit dem ursprünglichen Begriffsapparat vom oppositionellen Charakter des Diskurses verdeckt würde (vgl. Abschn. 5.4). Gleichwohl scheint mir das Spannungsaxiom aufgrund theoretischer Überlegungen und empirischer Analysen in Teilen ebenso relativierungs- und erweiterungsbedürftig wie die Bedeutung, die der Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis für die Konturierung des konjunktiven, habitualisierten, handlungsleitenden Wissens und für die Rekonstruktion dieses Wissens zugewiesen wird (vgl. auch Bohnsack, 2017b, S. 163, 2017a, S. 241). In Abschn. 7.4 diskutiere ich dies genauer. Vor allem aber bildet das Spannungsaxiom zusammen mit der Unterscheidung von Orientierungsrahmen i. e. S. und i. w. S. einen metatheoretischen Rahmen, innerhalb dessen sich die in dieser Untersuchung vorliegenden Daten nicht adäquat fassen lassen und der für Analysen zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung bei dem vorliegenden Datenmaterial eher hinderlich als hilfreich ist.

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung richtet sich auf die Rekonstruktion der habitualisierten Handlungsmuster – praxeologisch-wissenssoziologisch: auf die impliziten, konjunktiven, handlungsleitenden Wissensbestände –, die die Auseinandersetzung und den Umgang von Lehrkräften mit der Asymmetrie in der LSB anleiten. Demgegenüber kommt der Analyse der Konstellationen von Habitus und Normen sowie der habitualisierten Bearbeitung dieser Konstellationen eine nachgeordnete Bedeutung zu. Sie ist nur insoweit relevant, wie sie Aufschluss über das handlungsleitende Wissen gibt, das die Auseinandersetzung und den Umgang der Lehrkräfte mit der Asymmetrie orientiert.

Im Fall der dieser Studie zugrunde liegenden Gruppendiskussionen spielen wahrgenommene Spannungsverhältnisse zwischen Habitus bzw. habitualisierter Handlungspraxis und Normen im Hinblick auf das Forschungsinteresse eine begrenzte und teilweise gegenüber dem Spannungsaxiom modifizierte Rolle. Einige Gruppen nehmen keine prinzipielle Spannung im Verständnis des Spannungsaxioms wahr oder eine solche Spannung ist für deren habitualisierten Umgang mit der Asymmetrie nicht von zentraler Bedeutung; bei einigen Gruppen gestaltet sich die Konstellation von Habitus und wahrgenommenen Anforderungen an das eigene Handeln komplexer und lässt sich nicht auf ein Spannungsverhältnis reduzieren. Deswegen lässt sich das vorliegende Material nicht adäquat vom Spannungsaxiom her aufschließen.

Daher führt auch der Versuch, die für die Fragestellung dieser Studie relevanten Rekonstruktionsergebnisse mit der Terminologie von Orientierungsrahmen i. e. S. und i. w. S. in ihrer kanonischen Verwendung zu fassen, in Schwierigkeiten. Auf Ebene der einzelnen Gruppen führt er z. B. bei einigen Gruppen zu widersprüchlichen Verstrickungen in die Terminologie. Auf Ebene der Typenbildung führt er dazu, dass die für das verfolgte Erkenntnisinteresse entscheidenden

Kontraste nicht adäquat abgebildet, sondern durch eine metatheoretisch induzierte Differenz überdeckt würden, wenn die Typenbildung der Unterscheidung von Orientierungsrahmen i. e. S. und i. w. S. Rechnung trägt.
Um nicht der Darstellung der Analyseergebnisse vorzugreifen, führe ich dies hier nicht weiter aus und komme darauf noch einmal in Abschn. 7.4.1 zurück. Ansonsten werde ich im Folgenden nicht zwischen Orientierungsrahmen i. w. S. und Orientierungsrahmen i. e. S. unterscheiden, sondern schlicht von *Orientierungsrahmen* – oder kurz von *(handlungsleitenden* oder *habituellen) Orientierungen* – sprechen. Das Aufgeben der Unterscheidung und die damit zusammenhängende Relativierung des Spannungsaxioms lassen sich unabhängig vom Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen und empirischer Impulse rechtfertigen (vgl. Abschn. 7.4). Vor allem aber ist diese damit bloß scheinbare begriffliche Unsauberkeit dem empirischen Datenmaterial angemessen und funktional für das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung, während ein Festhalten an der kanonischen Unterscheidung zu widersprüchlichen Verstrickungen und einer artifiziellen, verzerrenden Typenbildung führen würde.
Der Begriff des Orientierungsrahmens umfasst damit in der „Struktur der Handlungspraxis selbst" (Bohnsack, 2014b, S. 35) auch die Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von Normen, sofern diese habitualisiert ist. Erst durch diese Auseinandersetzung und Bearbeitung z. B. in Modi der Aneignung oder Zurückweisung, der „Integration in bzw. ‚Brechung' durch" (Bohnsack, 2013a, S. 181) den Orientierungsrahmen entfaltet das kommunikative Wissen um Normen handlungspraktische Wirkung und kann in der Handlungspraxis entsprechend des Orientierungsrahmens z. B. „rekontextualisiert" (Martens & Wittek, 2019, S. 286), beiseitegeschoben oder zum Gegenstand ständigen Sich-Abarbeitens werden. Diese Konzeptualisierung von kommunikativem Wissen um Normen und von Orientierungsrahmen lässt vielfältige und unterschiedlich komplexe Konstellationen von Orientierungsrahmen und Normen auch abseits von Spannungsverhältnissen zu.

4.2 Methodisches Vorgehen

Wie in Abschn. 4.1 erläutert, zeichnet sich der zentrale Analysegegenstand dieser Studie gemäß seiner metatheoretischen Präzisierung und sozialtheoretischen Verankerung zentral durch Implizitheit und eine Fundierung in Konjunktivität aus. Beide Merkmale haben Konsequenzen für den methodischen Zugang.
Aufgrund der Implizitheit der Wissensbestände, auf deren Rekonstruktion die Studie zielt, sind diese den Akteur:innen selbst kaum reflexiv zugänglich und können von ihnen nur schwer expliziert werden. Daher lassen sie sich nicht direkt erfragen. Sie lassen sich jedoch mittels Dokumentarischer Methode (u. a. Bohnsack, 2014c) anhand der von den Akteur:innen erzählten und beschriebenen Handlungspraxis rekonstruieren. Die Dokumentarische Methode zielt gerade auf die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen im obigen Verständnis und geht von der methodologischen Annahme aus, dass die handlungsleitenden Orientierungen von Akteur:innen sich in deren Darstellung ihrer Erfahrungen und Handlungspraxis reproduzieren, dass sie gewissermaßen Spuren darin hinterlassen, wie die Akteur:innen die Erfahrungen ihrer Handlungspraxis verhandeln. Dies gilt vor allem für Verhandlungen in Form von Erzählungen und Beschreibungen. In diesen ist die Auseinandersetzung der Akteur:innen mit ihrer Handlungspraxis weniger durch Theoretisierungen überformt. Diese Spuren, die die handlungsleitenden Orientierungen in Erzählungen und Beschreibungen hinterlassen, bilden eine zusätzliche Bedeutungsebene: den *dokumentarischen Sinngehalt* oder *Dokumentsinn* (Mann-

heim, 1964a, S. 104) der Erzählungen und Beschreibungen. Das heißt, in den erzählerischen oder beschreibenden Auseinandersetzungen der Akteur:innen mit der eigenen Handlungspraxis dokumentiert sich deren implizites handlungsleitendes Wissen und ist dadurch in methodisch kontrollierter Weise zugänglich.
Die Konjunktivität der handlungsleitenden Wissensbestände, die in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive aufgrund der konstatierten „Primordialität des Kollektiven" (Bohnsack, 2017b, S. 124) von zentraler Bedeutung ist, lässt sich zwar auch über Erzählungen und Beschreibungen in Einzelinterviews rekonstruieren (Nohl, 2017). Direkter ist allerdings der Weg über Erzählungen und Beschreibungen in Gruppendiskussionen. Die Erhebungsmethode des Gruppendiskussionsverfahrens zeichnet sich bereits durch eine „Einstellung auf das Kollektive" (Loos & Schäffer, 2001, S. 29–38) aus, die auch die praxeologisch-wissenssoziologische Gegenstandskonzeption handlungsleitender Orientierungen kennzeichnet. Diesen Weg über Gruppendiskussionen habe ich in der vorliegenden Studie gewählt. Da Gruppendiskussionsverfahren und Dokumentarische Methode gleichermaßen methodologisch in der metatheoretischen Gegenstandskonzeption der praxeologischen Wissenssoziologie verankert sind und zudem zusammen in der Forschungspraxis entwickelt wurden, sind Datenerhebung und -auswertung damit in besonderem Maße aufeinander abgestimmt.
Ich kann darauf verzichten, das Gruppendiskussionsverfahren und die Dokumentarische Methode detailliert in ihren Arbeitsschritten darzustellen, und mich darauf beschränken, die Methoden im Folgenden in ihren Grundzügen zu skizzieren. Beides sind etablierte, in zahlreichen Studien bewährte Methoden der qualitativen Sozialforschung und zu beiden Methoden liegen einschlägige Darstellungen ihrer methodologischen Grundlagen und Forschungspraxis vor, auf die ich hier verweisen kann.[80]

4.2.1 Datenerhebung mittels Gruppendiskussionsverfahren

Bereits Mangold (1960, 1962) hat herausgearbeitet, dass im Gruppendiskussionsverfahren eine bestimmte Form von Sozialität zum Ausdruck kommt. Was in Gruppendiskussionen erhoben wird, ist etwas genuin Kollektives. Mangold (1960, S. 47) spricht von „Gruppenmeinungen"[81], die nicht „‚Summe' von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen" sind und von den Gruppenmitgliedern gemeinsam – teilweise sogar in gemeinsam vollzogenen Formulierungen – entfaltet werden. „Gruppenmeinungen" sind jedoch „nicht als Produkt der Versuchsanordnung, nicht als Endresultat eines aktuellen Prozesses gegenseitiger Anpassung und Beeinflussung in der Diskussionssituation selbst" (Mangold, 1962, S. 216) zu verstehen, sondern gründen in einer Kollektivität, die die Gruppe auch außerhalb der Erhebungssituation verbindet. Sie werden in der Gruppendiskussion lediglich reproduziert und artikuliert. Diese Kollektivität, die die Gruppe verbindet und aus der die „Gruppenmeinungen" hervorgehen, basiert dabei nicht unbedingt darauf, dass sich die Gruppenmitglieder kennen und eine gemeinsame Handlungspraxis teilen. Auch bei Gruppen, deren Mitglieder sich nicht schon kennen, findet Mangold gemeinsam entfaltete „Gruppenmeinungen", sofern die Gruppen „in bezug auf den Gesprächsgegenstand objektiv homogen zusammengesetzt" sind und ihre Mitglieder sich in ihren „objektiven Lebensbedingungen" ähneln (Mangold, 1962, S. 216). Auf diesen ähnlichen Lebensumständen

80 Für das Gruppendiskussionsverfahren vgl. z. B. Bohnsack (2014c, S. 107–122, 225–230), Loos und Schäffer (2001) oder Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 88–102). Für die Dokumentarische Methode in ihrer Anwendung auf Gruppendiskussionen vgl. z. B. Bohnsack (2014c, 2020), Bohnsack und Pfaff (2010) oder Przyborski (2004).

81 Mangold (1960, S. 49) macht deutlich, dass er diesen Ausdruck in einem sehr weiten Sinn verstanden wissen will, der auch „weniger ‚greifbare' Haltungen, Affekte und Maßstäbe" einschließt, die sich in der einhelligen Strukturierung und thematischen Fokussierung des Diskurses dokumentieren.

oder Schicksalen basiert die Kollektivität, die die Mitglieder verbindet. Durch diese gehören die Mitglieder zu einer ‚sozialen Großgruppe' (Mangold, 1962, S. 218), in der die von der Gruppe in der Gruppendiskussion zum Ausdruck gebrachten „Gruppenmeinungen" entstehen. In diesem Sinne repräsentiert die Gruppe die die Befragten verbindende(n) Großgruppe(n).

Aufgrund dieser von Mangold herausgearbeiteten Form der Sozialität, die in Gruppendiskussionen zum Ausdruck kommt, ist das Gruppendiskussionsverfahren besonders geeignet für eine praxeologisch-wissenssoziologische Forschung. Mehr noch: Die praxeologische Wissenssoziologie bietet erst eine metatheoretische Fundierung, die „jener in Gruppendiskussionen sich dokumentierenden spezifischen Sozialität gerecht zu werden vermag" (Bohnsack, 2014c, S. 113) und mit der sich die von Mangold beobachteten Phänomene fassen und zu einer sozialtheoretisch begründeten Methodologie der Erhebungsmethode ausarbeiten lassen.

Die von Mangold herausgearbeitete Form der Sozialität, die in Gruppendiskussionen zum Ausdruck kommt, lässt sich gerade als die habituelle Übereinstimmung und das unmittelbare gegenseitige Verstehen aufgrund eines geteilten konjunktiven Erfahrungsraums fassen (vgl. zum Folgenden Bohnsack, 2014c, S. 110–115; Loos & Schäffer, 2001, S. 26–38). Die Gruppenmitglieder sind durch strukturidentische Erfahrungen und konjunktives Wissen miteinander verbunden. Es sind diese die Gruppenmitglieder verbindenden strukturidentischen Erfahrungen und konjunktiven Wissensbestände, die in der Gruppendiskussion bei der erzählerischen oder beschreibenden Auseinandersetzung mit Handlungspraxis gemeinsam entfaltet werden. Anhand des unmittelbaren gegenseitigen Verstehens in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Handlungspraxis wird das die Gruppe habituell zusammenhaltende, konjunktive, handlungsleitende Wissen der Rekonstruktion zugänglich, auch wenn die Gruppenmitglieder selbst dieses Wissen untereinander nicht zu explizieren brauchen und es auch gar nicht explizieren könnten.

Um die konjunktiven Wissensbestände der Gruppenmitglieder anhand deren unmittelbaren gegenseitigen Verstehens in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Handlungspraxis rekonstruieren zu können, ist es in der Erhebung mit dem Gruppendiskussionsverfahren erforderlich, Interaktion der Gruppenmitglieder, gegenseitige Bezugnahmen etc. zu ermöglichen und zu erfassen (vgl. zum Folgenden Loos & Schäffer, 2001, S. 48–54; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 96–102). Erst durch diesen Kontext kann in der Auswertung der dokumentarische Sinngehalt der Äußerungen und die konjunktiven Wissensbestände der Gruppe erschlossen werden. Dies setzt vor allem eine große Selbstläufigkeit der Gruppendiskussion sowie viel Raum für die selbststrukturierte Interaktion der Gruppenmitglieder und für gemeinsame Entfaltung von Handlungspraxis voraus. Die Befragten müssen die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen „Relevanzsysteme" (Przyborski, 2004, S. 40) zum Ausdruck zu bringen und im Rahmen dieser zu diskutieren. Die „Herstellung von Selbstläufigkeit" bildet daher das „oberste Ziel in der Durchführung von Gruppendiskussionen" (Loos & Schäffer, 2001, S. 51, Hervorhebung getilgt). Dementsprechend ist eine große Zurückhaltung der Forschenden erforderlich. Bei Interventionen, sofern erforderlich, sollte der Fokus auf immanenten Nachfragen liegen, die bereits von den Befragten angesprochene Themen aufgreifen und zu weiteren Erzählungen und Beschreibungen anregen. Entsprechend sollte auch der Leitfaden gegenüber etwa dem bei Interviewmethoden stark reduziert sein und wenige, möglichst offen gehaltene Erzählstimuli beinhalten, die sich durch eine „demonstrative Vagheit" mittels „unpräzise[r] Fragestellungen" und „Fragereihungen" auszeichnen (Loos & Schäffer, 2001, S. 53, Hervorhebung getilgt; vgl. auch Bohnsack, 2014c, S. 226f.; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 99).

Entsprechende Erzählstimuli wurden für diese Studie entwickelt. Insbesondere wurden *keine* Fragen entwickelt, die sich ausgehend von der in Abschn. 2.3 erarbeiteten Heuristik auf einzelne

Asymmetriefacetten beziehen.[82] Zudem wurden das Forschungsinteresse und das Thema der Gruppendiskussion bei den einleitenden Vorbemerkungen in der Erhebungssituation ebenso wie bei der Gewinnung von Studienteilnehmenden auf den groben Hinweis beschränkt, es ginge darum, wie Lehrkräfte ihren beruflichen Alltag und ihre Interaktion mit Lernenden erleben. Für die Gruppendiskussionen selbst wurden die folgenden zwei Erzählstimuli verwendet:

- Können Sie eine Situation beschreiben, an die Sie sich erinnern, die Sie erlebt haben, in der Sie sich besonders als Lehrkraft gefühlt haben?
- Bitte erzählen Sie davon, was Sie so mit Ihren Schüler:innen erleben. Wie ist so der Kontakt mit den Schüler:innen? Fallen Ihnen Situationen im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts ein, die Ihnen besonders im Gedächtnis geblieben sind?

Besonders der erstgenannte Erzählstimulus ist aus verschiedenen Gründen problematisch. Der Singular „eine Situation" könnte nahelegen, als einzelne Individuen angesprochen zu sein und jede:r für sich der Reihe nach eine Situation zu berichten. Vor allem regt der Erzählstimulus mit der Spezifizierung „in der Sie sich besonders als Lehrkraft gefühlt haben" zunächst zur Reflexion an. Der zweitgenannte Erzählstimulus ist in diesen Hinsichten besser konstruiert. Dennoch sind auch durch den erstgenannten Stimulus zumindest bei einigen Gruppen selbstläufige Gruppendiskussionen zustande gekommen, in denen sich die Gruppenmitglieder intensiv sowie erzählungs- und beschreibungsstark über ihre berufliche Handlungspraxis ausgetauscht haben. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussionen beschränkten sich die weiteren Impulse seitens der Gruppendiskussionsleitung im Wesentlichen auf immanente Nachfragen. Insgesamt waren allerdings weitere Impulse zumindest bei den Gruppen, die das Basissample (vgl. Abschn. 4.2.2) der Studie bilden, kaum notwendig.

Die Aufbereitung der audioaufgezeichneten Gruppendiskussionen erfolgte über Transkription und Pseudonymisierung nach dem Manual *Talk in Qualitative Social Research* (z. B. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 167–170).

4.2.2 Sampling und Auswahl des Basissamples

Mit ihrer qualitativen Ausrichtung zielt die Studie bei der Beantwortung der Fragestellungen zum Phänomen des Umgangs von Lehrkräften mit der Asymmetrie der LSB darauf, „das Spektrum seiner Ausprägungen zu erfassen" (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 180). Es geht also darum, kontrastierende Erfahrungen und Umgangsweisen zu rekonstruieren. Daher galt es, Fälle, d. h. Gruppen, zu erheben, die kontrastierende Erfahrungen und handlungsleitende Orientierungen hinsichtlich der Interaktion mit Lernenden und der Ausgestaltung der asymmetrischen Beziehungsstruktur versprachen.

Um Kontraste versprechende Fälle zu suchen, bin ich in Anlehnung an „selektives Sampling" und „qualitative Stichprobenpläne" (Kelle & Kluge, 2010, S. 50–55) als „Suchstrategie" (Nohl, 2013b, S. 39) von der Vermutung ausgegangen, dass sich kontrastierende Erfahrungen und Orientierungen im Umgang mit der Asymmetrie anhand von Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen finden lassen könnten. Denn verschiedene Untersuchungen zu Schul- und Klassenklima sowie zur Beziehungsqualität der LSB deuten darauf hin, dass „sich in spezifischen Schulformen angesichts schulformspezifischer Traditionen, selektierter Schülerschaft und spezifischer Strukturprobleme spezifische Muster des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern herausgebildet haben", wie Helsper und Hummrich (2014, S. 47) zusammenfassen (vgl. z. B. auch Horstkemper & Tillmann,

82 Das hat Vor- und Nachteile. Wie in Abschn. 7.2.1 diskutiert, ist ein zentraler Vorteil, dass dieses Vorgehen einen deutlicheren Einblick in die Relevanzsetzungen der Befragten ermöglicht, was sich als aufschlussreich erweist.

2008, S. 290f.; van Ackeren et al., 2015, S. 149). Obschon innerhalb einer Schulform auch deutliche Unterschiede bestehen, schien eine Samplebildungsstrategie über schulformspezifische Gruppen von Lehrkräften vielversprechend, um ein Sample zu bilden, das kontrastierende Erfahrungen mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB umfasst und ein Spektrum möglicher Modi der Asymmetriegestaltung abzubilden vermag. Daher habe ich Gruppendiskussionen mit Hauptschullehrpersonen, mit Realschullehrpersonen, mit Gesamtschullehrpersonen, mit Gymnasiallehrpersonen sowie mit Berufskolleglehrpersonen erhoben.
Ob die befragten Gruppen tatsächlich insofern kontrastierende Fälle bilden, als sie ein Spektrum unterschiedlicher Erfahrungen der Interaktion mit Lernenden und unterschiedlicher Modi der Asymmetriebearbeitung abbilden, zeigt sich natürlich erst in der Rekonstruktion. Ob die rekonstruktiv identifizierten minimalen und maximalen Kontraste dann tatsächlich schulformspezifische Unterschiede darstellen und ob daher die Soziogenese der rekonstruierten Orientierungen in konjunktiven Erfahrungsräumen des Unterrichtens an einer bestimmten Schulform zu suchen wäre, lässt sich in dieser Studie nicht klären, ist aber auch nicht Gegenstand der Untersuchung. Wie bemerkt, fungiert die Samplebildung entlang von Schulformunterschieden daher nur als Suchstrategie, um möglichst ein Spektrum unterschiedlicher Orientierungen im Umgang mit der Asymmetrie und unterschiedlicher Erfahrungen herausarbeiten zu können.
Insgesamt gestaltete sich das Gewinnen von Gruppendiskussionsteilnehmenden äußerst schwierig. Das machte einige forschungspragmatische Entscheidungen notwendig. Allen voran war notwendig, Realgruppen und künstlich zusammengestellte Gruppen zu kombinieren (vgl. hierzu Loos & Schäffer, 2001, S. 43–45; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 94–96). Das heißt, das Sample umfasst sowohl Gruppen von Lehrkräften, die an derselben Schule unterrichten, daher auch außerhalb der Erhebungssituation miteinander interagieren und sich gemeinsam zur Gruppendiskussion bereit erklärt haben, als auch solche Gruppen, deren Mitglieder an unterschiedlichen Schulen unterrichten und die von mir zu einer Gruppe zusammengesetzt wurden.
Ausgehend vom Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums und den im vorangegangenen Abschnitt skizzierten Beobachtungen Mangolds (1960, 1962) sollte diese Kombination von Realgruppen und künstlich zusammengesetzten Gruppen allerdings kein grundsätzliches Problem darstellen. Analysegegenstand sind die geteilten Erfahrungen und die konjunktiven, handlungsleitenden Wissensbestände der Lehrkräfte hinsichtlich des Umgangs mit der Asymmetrie. Gemäß der praxeologisch-wissenssoziologischen Konzeption von Konjunktivität basieren diese nicht nur auf gemeinsamen, sondern auch auf strukturidentischen handlungspraktischen Erfahrungen. Solange die Lehrkräfte in den künstlich zusammengestellten Gruppen über relevante strukturidentische Erfahrungen verfügen, sollte auch über deren Gruppendiskussionen konjunktives, handlungsleitendes Wissen im Umgang mit der Asymmetrie rekonstruierbar sein. Mit der künstlichen Zusammenstellung von Gruppen ist daher in erster Linie ein erhöhtes Risiko verbunden, dass die Gruppenmitglieder keine relevanten Erfahrungen teilen, keine selbstläufige, interaktiv dichte Entfaltung von Handlungspraxis zustande kommt und sich keine konjunktiv geteilten Orientierungen rekonstruieren lassen. Umgekehrt stehen bei den Realgruppen die konjunktiven, handlungsleitenden Wissensbestände der Gruppe nicht als ein in gemeinsamer Handlungspraxis der Gruppe verankertes Wissen im Vordergrund.
Um Lehrpersonen für Gruppendiskussionen zu gewinnen, kontaktierte ich zunächst Schulleitungen in Nordrhein-Westfalen und skizzierte das Projekt. Ich bat die Schulleitungen darum, das Projektvorhaben dem Kollegium persönlich vorstellen und um Teilnehmende werben zu können. Dies wurde in vielen Fällen direkt abgelehnt. Auch die Frage, ob die Schulleitung alternativ einen Aushang mit Informationen zum Projekt und dem Aufruf zur Studienteilnahme an das Kollegium

weiterleiten könne, wurde teilweise verneint. In einigen Fällen konnte ich jedoch das Projekt dem Kollegium persönlich vorstellen. Vereinzelt kamen so Gruppen von Lehrkräften zusammen, die zu einer gemeinsamen Gruppendiskussion bereit waren. Häufig meldeten sich allerdings keine oder nur einzelne Lehrkräfte, sodass keine Gruppendiskussionen zustande kamen. Aus den Lehrkräften, die sich als einzige an ihrer Schule zu einer Gruppendiskussion bereit erklärten, stellte ich aufgrund der Samplebildungsschwierigkeiten schulübergreifende, aber schulformhomogene Gruppen zusammen. Für diese zusammengestellten Gruppen versuchte ich ergänzende Lehrkräfte über Mitteilungen in einschlägigen Internetforen zu gewinnen.

Wegen der Samplebildungsschwierigkeiten war es nicht möglich, neben der Schulform weitere Merkmale für die Gruppenauswahl oder -zusammenstellung systematisch zu berücksichtigen, wie es für eine breitere Suchstrategie zur Abbildung eines größeren Spektrums nützlich gewesen wäre. Zudem konnten nicht für alle einbezogenen Schulformen mehrere Gruppendiskussionen erhoben werden. Auch systematische Nacherhebungen, die im Sinne eines „theoretical sampling" (Glaser & Strauss, 2017) parallel zum Auswertungsprozess und informiert durch diesen erfolgen sollten, gestalteten sich schwierig, obschon diese zur Sättigung des Samples ebenfalls wünschenswert gewesen wären.

Tabelle 4.1 zeigt eine Übersicht über die erhobenen Gruppendiskussionen.[83] Von diesen wurden vier als *Basissample* in die intensive Auswertung einbezogen. Diese sind in der Tabelle kursiv gesetzt und wurden mit einem einprägsameren Gruppennamen versehen. Es handelt sich um eine Realschul-, eine Hauptschul-, eine Gesamtschul- und eine Gymnasialgruppe. Die Hauptschul- und die Gesamtschulgruppen bestehen aus Lehrkräften, die jeweils an derselben Schule tätig sind und sich gemeinsam zur Studienteilnahme bereit erklärt haben. Die anderen beiden Gruppen wurden von mir zusammengestellt, wobei sich allerdings bei der Erhebung mit der Gymnasialgruppe herausstellte, dass sich einige der Gruppenmitglieder bereits kannten, da sie zumindest zeitweilig gemeinsam an derselben Schule unterrichtet haben. Drei der Gruppendiskussionen des Basissamples dauerten wie fast alle Gruppendiskussionen zwischen siebzig und achtzig Minuten; die Gruppendiskussion der Gesamtschulgruppe war mit knapp vierzig Minuten deutlich kürzer, trotzdem aber ähnlich interaktiv dicht und erzählungsstark. Weitere Informationen zu den Fällen des Basissamples stelle ich jeweils den Fallporträts in Kap. 5 voran, sofern diese für die Einordnung der Analysen hilfreich oder erforderlich erscheinen.

Die Auswahl der Fälle für ein Basissample sollte vorrangig im Zuge des Rekonstruktionsprozesses erfolgen und sich daran orientieren, welche Fälle sich bei der Auswertung zunehmend als minimale und maximale Kontraste herauskristallisierten. Leider waren die Auswahlmöglichkeiten begrenzt. Denn einige der erhobenen Gruppendiskussionen stellten kein für den gewählten Analysegegenstand und die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode geeignetes Datenmaterial dar. Erstens waren einige der Gruppendiskussionen nicht ausreichend selbstläufig und ihnen fehlten Passagen der nötigen interaktiven Dichte. Zweitens waren die Diskurse in einigen Gruppendiskussionen zu stark theoretisierend-argumentativ und boten daher keinen ausreichenden Einblick in die berufliche Handlungspraxis der Befragten. Teilweise mag dies darauf zurückzuführen sein, dass ich bei den ersten Gruppendiskussionen noch nicht über ausreichende Kompetenz als Gruppendiskussionsleiter verfügte. Teilweise wird es aber auch darauf zurückzuführen sein, dass es bei einigen Gruppen keine gemeinsame Basis relevanter strukturidentischer Erfahrungen gab. Das gilt vermutlich für einzelne der künstlich zusammengestellten Gruppen, aber wahrscheinlich nicht nur für diese. Auch bei einigen Gruppen, deren Mit-

83 Zusätzlich zu den aufgeführten Gruppendiskussionen wurde eine Gruppendiskussion zur Erprobung von Erzählstimuli geführt.

glieder an derselben Schule tätig sind, schien es zum Teil deutliche Schwierigkeiten zu geben, an die von anderen berichteten Erfahrungen anzuschließen, was auf substanzielle Differenzen im Erleben der beruflichen Handlungspraxis und „Rahmeninkongruenzen“ (Przyborski, 2004, S. 72) schließen lässt. Trotz der eingeschränkten Auswahlmöglichkeiten ließ sich glücklicherweise ein Basissample aus immerhin vier Fällen bilden, anhand derer diametral entgegengesetzte Erfahrungen zur Interaktion mit Lernenden hinsichtlich der Asymmetrie und diametral entgegensetzte Typen von Orientierungen im Umgang mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur rekonstruiert werden konnten. Daher konnte trotz der Einschränkungen ein Spektrum an Ausprägungen herausgearbeitet werden.

Tab. 4.1: Sampleübersicht und Auswahl des Basissamples

Gruppenkürzel	Pseudonyme	Schulform	Zusammensetzung
GDHRGeGem1 = Gruppe Tannengrün	*Anna Schneider (Aw)* *Benjamin Gopnik (Bm)* *Christel Hoffmann (Cw)*	*Realschule*	*künstlich zusammengestellte Gruppe*
GDHSNgem1 = Gruppe Sandgelb	*Agnes Silva (Aw)* *Bianca Moss (Bw)* *Catharina Geiger (Cw)* *Daniela Kerner (Dw)*	*Hauptschule*	*Realgruppe*
GDGyGem1 = Gruppe Rot	*Arnd Schmidt (Am)* *Bettina Nötling (Bw)* *Carsten Geyser (Cm)* *Daniel Brandt (Dm)*	*Gymnasium*	*künstlich zusammengestellte Gruppe*
GDTAL2 = Gruppe Veilchenblau	*Astrid Rudolph (Aw)* *Brigitte Gunderson (Bw)* *Claudia Schmidt (Cw)* *Doris Laurentz (Dw)*	*Gesamtschule*	*Realgruppe*
GDAAL1	Annika Wahl (Aw) Bernd Bartels (Bm) Claus Buchsbaum (Cm) Dieter Geier (Dm) Ellen Schröder (Ew)	Berufskolleg	Realgruppe
GDBkGem1	Anita Baumgärtner (Aw) Bärbel Neumann (Bw) Christina Wilkens (Cw)	Berufskolleg	künstlich zusammengestellte Gruppe
GDGyGem2	Alexander John (Am) Beyza Durmus (Bw) Charlotte Max (Cw) Dagmar Ludwig (Dw) Eva Nansen (Ew)	Gymnasium	künstlich zusammengestellte Gruppe
GDTAL1	Andrea Sander-Koch (Aw) Bruno Koller (Bm) Carmen Baumeister (Cw)	Gesamtschule	Realgruppe

Anmerkung: Die kursiv gesetzten Fälle bilden das Basissample.

Die Gruppendiskussionen, die nicht in das Basissample aufgenommen wurden, wurden dennoch als zusätzliche Vergleichshorizonte in die Auswertung der Gruppendiskussionen des Basissamples einbezogen. Eine der Stärken der Dokumentarischen Methode ist die Bedeutung, die sie einer durchgängigen komparativen Analyse beimisst (Nohl, 2013a). Der dokumentarische Sinngehalt der Art und Weise, wie eine Gruppe ein Thema bearbeitet, wird über den Vergleich mit anderen Bearbeitungsweisen desselben Themas rekonstruiert. Entscheidend ist dabei, sich auf empirisch fundierte Vergleichshorizonte zu stützen, um der Standortgebundenheit der Forschenden Rechnung zu tragen. Hierfür konnten auch die Gruppendiskussionen, die nicht Teil des Basissamples sind, als empirische Vergleichshorizonte genutzt werden, auch wenn sie selbst nicht vollständig ausgewertet wurden.
Noch eine abschließende Bemerkung zur Pseudonymisierung: In dokumentarisch ausgerichteten Studien wird nicht ganz einheitlich mit der Pseudonymisierung der Gruppenmitglieder verfahren. Teilweise wird den Gruppenmitgliedern nur eine Maskierung mit einem Buchstabenkürzel zugewiesen, um zu signalisieren, dass sich die Analyse nicht auf die Gruppenmitglieder in ihrer Individualität, sondern auf die Gruppe als Ganze, den von ihr entfalteten Diskurs und ihre kollektive Orientierung richtet. Teilweise wird den Gruppenmitgliedern aber auch zusätzlich zum Buchstabenkürzel noch ein Pseudonym gegeben. Ich habe mich für diese zweite Variante entschieden. Trotz dieser Personalisierung auf der sprachlichen Ebene der Ergebnisdarstellung zielt die Analyse auf die Gruppe als Ganze und deren geteilte Orientierung.

4.2.3 Datenauswertung mittels Dokumentarischer Methode

Wie die praxeologische Wissenssoziologie geht auch die Dokumentarische Methode in ihren Grundzügen auf Mannheim (1964a, 1980) zurück und wurde von Bohnsack (u. a. 2014c) ausgearbeitet. Wie einleitend bemerkt, erlaubt die Dokumentarische Methode, basierend auf der Auseinandersetzung von Akteur:innen mit den Erfahrungen ihrer Handlungspraxis das konjunktive Wissen zu rekonstruieren, das dieser Handlungspraxis als handlungsleitende Orientierungen zugrunde liegt. Schlussendlich zielt die Dokumentarische Methode darauf, eine Typologie handlungsleitender Orientierungen zu erarbeiten, in der diese von den fallspezifischen Besonderheiten der Einzelfälle abstrahiert und zu Typen verdichtet werden. Die Dokumentarische Methode geht im Wesentlichen in drei Schritten vor, die ich im Folgenden nur grob skizzieren werde (für ausführlichere Darstellungen des Vorgehens und dessen methodologischer Begründung vgl. z. B. Bohnsack, 2014c; Przyborski, 2004): formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation und Typenbildung.
In der formulierenden Interpretation wird die thematische Entwicklung der Gruppendiskussion insgesamt nachgezeichnet und innerhalb der für die Analyse ausgewählten Passagen anhand der Identifikation von Ober- und Unterthemen sowie anhand zusammenfassender Paraphasen noch einmal in höhere Auflösung herausgearbeitet. Auf diese Weise wird der ‚immanente Sinngehalt' (Bohnsack, 2014c, S. 136) des Gesagten erfasst, von dem der einleitend bereits erwähnte dokumentarische Sinngehalt abzugrenzen ist. Durch die Identifikation des immanenten Sinngehalts des Diskurses unterstützt die formulierende Interpretation den Wechsel der Analyseeinstellung zur Betrachtung des dokumentarischen Sinngehalts, den es im folgenden Arbeitsschritt der reflektierenden Interpretation zu rekonstruieren gilt.
Anhand der Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehalts werden in der reflektierenden Interpretation die konjunktiven Erfahrungen und Wissensbestände und damit schlussendlich die handlungsleitenden Orientierungen auf Fallniveau, d. h. für die einzelnen Gruppen, herausgearbeitet. Dafür wird der dokumentarische Sinngehalt auf zwei Ebenen der Gruppendis-

kussion in den Blick genommen: auf Ebene der *proponierten Performanz* und auf Ebene der *performativen Performanz* (Bohnsack, 2017b, S. 92–101).

Mit „proponierter Performanz“ ist die Handlungspraxis gemeint, die die Gruppenmitglieder in der Gruppendiskussion wiedergeben und verhandeln, und zwar in Form von Erzählungen oder Beschreibungen. Wie einleitend bemerkt, bieten vor allem erzählerische und beschreibende Auseinandersetzungen mit der Handlungspraxis Zugang zum Erfahrungswissen der Gruppe, während bei „theoretisierenden Propositionen“ (Bohnsack, 2017b, S. 98), d. h. argumentativen oder theoretisierenden Auseinandersetzungen mit der Handlungspraxis, die Wiedergabe der Handlungspraxis reflexiv-theoretisierend überformt ist. Theoretisierende Propositionen bieten vorrangig Zugang zum kommunikativen Wissen der Gruppe, während proponierte Performanz Zugang zum konjunktiven, handlungsleitenden Wissen bietet. Dafür wird anhand des ‚Wie‘ der Themenbearbeitung in den Erzählungen und Beschreibungen, anhand der stillschweigend eingenommenen Perspektiven und selbstverständlich vorausgesetzten Bezugspunkte sowie anhand der Identifikation von markierten „positiven Horizonten“ und „negativen Gegenhorizonten“ (Przyborski, 2004, S. 56; Bohnsack, 2014c, S. 138) die konjunktive Wissensgrundlage herausgearbeitet, die unter den Gruppenmitgliedern unmittelbares Verstehen ermöglicht, aber von den Forschenden erst rekonstruktiv erschlossen werden muss. Diese gibt Auskunft über die kollektiven Orientierungen der Gruppe, die die Handlungspraxis als generative Prinzipien strukturieren.

Zentral ist hierfür auch die Ebene der performativen Performanz. Im Kontext der Gruppendiskussion ist darunter die Handlungspraxis der Gruppenmitglieder in der Gruppendiskussionssituation gemeint – etwas verkürzt formuliert: die Erzählpraxis im Kontrast zur erzählten Praxis (proponierte Performanz). Hierzu zählt auch die Interaktion der Gruppenmitglieder untereinander. Wie in Abschn. 4.2.1 erläutert, dokumentiert sich in der Art und Weise, wie die Gruppenmitglieder im Diskurs aufeinander Bezug nehmen, die Konjunktivität dessen, was sie in der Gruppendiskussion entfalten. Aus den aufeinanderfolgenden Diskurszügen, in denen die Gruppenmitglieder aufeinander Bezug nehmen und aneinander anschließen oder gerade nicht anschließen, bauen sich Diskursbewegungen auf, die je nach Art der Bezugnahmen eine spezifische formale Diskursorganisation aufweisen. Anhand deren Analyse lässt sich rekonstruieren, ob die Gruppe über relevantes konjunktives Wissen verfügt, das sie habituell verbindet, und inwiefern sich daher in den Diskursbewegungen eine kollektive handlungsleitende Orientierung dokumentiert (vgl. zum Folgenden ausführlich Przyborski, 2004).

Wird anhand der gegenseitigen Bezugnahmen erkennbar, dass die Gruppe über keine konjunktiv geteilten Erfahrungen verfügt, bestehen zwischen den Gruppenmitglieder „Rahmeninkongruenzen“ (Przyborski, 2004, S. 72) und es lässt sich keine handlungsleitende Orientierung für die Gruppe rekonstruieren. Przyborski (2004) spricht in diesem Fall von einem *exkludierenden Diskursmodus* (oppositionelle oder divergente Diskursorganisation). Verfügt die Gruppe über eine geteilte Basis relevanten konjunktiven Wissens, zeigt sich dies in einem *inkludierenden Diskursmodus* (parallele oder antithetische Diskursorganisation). In diesem Fall entfalten die Gruppenmitglieder ihre konjunktiven Erfahrungen der Handlungspraxis gemeinsam. Die Beiträge der Gruppenmitglieder greifen ineinander und bauen aufeinander auf. Die bestimmte Form der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen in der Handlungspraxis, die sich im die Diskursbewegung eröffnenden Diskurszug (Proposition) als dokumentarischer Sinngehalt dokumentiert, wird in weiteren Diskurszügen bestätigt (Validierung) und anhand homologer Auseinandersetzungen mit weiteren Erfahrungen ausgearbeitet oder präzisiert (Elaboration, Differenzierung, Antithese) und so zunehmend erkennbar. Im Abschluss der Diskursbewegung (Konklusion)

wird noch einmal die Konjunktivität der verhandelten Erfahrungen und der Form, in der sich mit diesen auseinandergesetzt wird, deutlich. Anhand derartiger Diskursbewegungen wird das unmittelbare gegenseitige Verstehen innerhalb der Gruppe sichtbar. Die dieses unmittelbare Verstehen ermöglichende Basis konjunktiven Wissens und damit die im Diskurs zum Ausdruck kommende Orientierung lassen sich anhand der aufeinander aufbauenden Diskurszüge rekonstruieren. Ich verzichte hier darauf, das Begriffsinventar der dokumentarischen Diskursanalyse im Detail zu erläutern (vgl. hierzu Przyborski, 2004, S. 61–76, 313–316).

Bei der Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehalts und damit auch der handlungsleitenden Orientierung ist ein komparatives Vorgehen von zentraler Bedeutung (vgl. zum Folgenden Nohl, 2013a). Die komparative Analyse umfasst zum einen fallinterne Vergleiche, bei denen rekonstruierte Orientierungen anhand thematisch ähnlicher und verschiedener Passagen bestätigt, generalisiert und in ihrer Reichweite als genetisches Prinzip der Handlungspraxis bestimmt werden. Zum anderen umfasst die komparative Analyse fallübergreifende Vergleiche, die eine methodische Kontrolle der Standortgebundenheit der Forschenden ermöglichen. Der dokumentarische Sinngehalt dessen, wie eine Gruppe ein Thema bearbeitet und ihre Erfahrungen darstellen, tritt erst im Vergleich mit homologen und heterologen Bearbeitungs- und Darstellungsweisen hervor. Die Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehalts ist umso tragfähiger und gleichzeitig intersubjektiv nachvollziehbarer, desto mehr zum Vergleich empirisch fundierte Vergleichshorizonte herangezogen werden. Ausgangspunkt für den fallübergreifenden Vergleich ist ein Thema, das in verschiedene Gruppendiskussionen verhandelt wird. Dieses Thema bildet das tertium comparationis, d. h. die Gemeinsamkeit, vor dessen Hintergrund die Fälle verglichen werden. Zunehmend gilt es abstrakter gefasste Vergleichspunkte zu erarbeiten.

Durch die zentrale Bedeutung fallübergreifender Vergleiche für die Analyse auf Fallebene hängt diese immer schon mit dem Schritt der Typenbildung zusammen. In der Dokumentarischen Methode gibt es zwei Formen der Typenbildung. In dieser Studie beschränke ich mich auf die sinngenetische Typenbildung, d. h. die rekonstruktive Typisierung der Gehalte der Orientierungen. Eine soziogenetische Typenbildung, also die Rückführung der sinngenetischen Typen auf konjunktive Erfahrungsräume, in denen die Orientierungen des jeweiligen Typs gründen und die deren Entstehungszusammenhang bilden, ist nicht Anliegen dieser Untersuchung und ließe sich anhand der vorliegenden Daten auch nicht durchführen (zu den verschiedenen Formen dokumentarischer Typenbildung vgl. Amling & Hoffmann, 2013; Bohnsack, 2013b, 2018, 2020)

In der sinngenetischen Typenbildung wird von den spezifischen Besonderheiten des Einzelfalls abstrahiert. Die rekonstruierten Orientierungen werden zu Typen verdichtet und in einer Typologie verortet. Dafür wird normalerweise über alle Fälle hinweg ein gemeinsames Orientierungsproblem rekonstruiert. Dieses bildet bei der Typenbildung das übergreifende tertium comparationis und ist als sinngenetische Basistypik (Amling & Hoffmann, 2013, S. 192) zu begreifen, die in unterschiedliche Typen der rekonstruierten Orientierungen ausdifferenziert wird, die sich als unterschiedliche Modi der Bearbeitung des Orientierungsproblems begreifen lassen. Im Auswertungsprozess hat es sich als sinnvoll herausgestellt, bei dem in dieser Studie vorliegenden Datenmaterial etwas anders zu verfahren. Dies erläutere ich genauer in Abschn. 6.1.

Sowohl im Schritt der reflektierenden Interpretation als auch in dem der Typenbildung wurde die in Abschn. 2.3 entwickelten Heuristik der asymmetrischen Beziehungsstruktur unterstützend herangezogen, ohne sie allerdings schlicht subsumtiv auf das Datenmaterial anzuwenden und eine rekonstruktive Vorgehensweise im Sinne der Dokumentarischen Methode aufzugeben. Sie diente mit ihrer Ausdifferenzierung der Asymmetrie in unterscheidbare Dimensionen und

Facetten vielmehr erstens einer grundsätzlichen Sensibilisierung für die Komplexität der Asymmetrie. Damit sensibilisierte sie vor allem auch für die Möglichkeit, dass sich diese Komplexität ebenso in der habitualisierten Bearbeitung der Asymmetrie durch die Lehrkräfte niederschlägt und die zu rekonstruierenden Orientierungen als modi operandi des Umgangs mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur in ihrer Reichweite begrenzt sind. Zweitens zeigte sie auf, welche Ungleichheitskonstellationen aus theoretischer Perspektive bedeutsam erscheinen, inwiefern sie herausfordernd sein mögen und welche Zusammenhänge zwischen ihnen bestehen. Hiermit ließ sich die Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit der Asymmetrie vergleichen. Drittens bot die Heuristik eine vorläufige Dimensionierung des Forschungsgegenstands an. Wo hilfreich, um die Rekonstruktion zu schärfen, die (Un-)Spezifik der verhandelten Ungleichheitskonstellationen aufzuzeigen oder die Gruppendiskussionen zueinander in Beziehung zu setzen, also das tertium comparationis des Fallvergleichs genauer zu bestimmen, wurde das Begriffsinstrumentarium der Heuristik zur Präzisierung der im Material vorfindlichen Auseinandersetzung mit der Asymmetrie herangezogen.

5 Fallporträts

Zur besseren Lesbarkeit teile ich die Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie in zwei Kapitel auf. In diesem Kapitel werden zunächst die Rekonstruktionsergebnisse zu den in der Analyse fokussierten Einzelfällen des Basissamples dargestellt. Damit bereitet dieses Kapitel die abschließende Ergebnisdarstellung des nächsten Kapitels vor, in dem die Rekonstruktionsergebnisse von den Einzelfällen gelöst und zu einer sinngenetischen Typologie verdichtet werden.

5.1 Vorbemerkungen zur Darstellung der Rekonstruktionen

Die Falldarstellungen sind wie folgt strukturiert: Der Diskussion des Datenmaterials ist eine kurze Erläuterung zur Gruppe vorangestellt. Dabei wird auf eine Aufschlüsselung der Gruppenmitglieder nach soziodemografischen Kategorien weitgehend verzichtet und auf die Aspekte der Gruppenkonstellation fokussiert, die wesentlich für das Verständnis der nachfolgenden Auswertung der Gruppendiskussion erscheinen.

In der anschließenden Darstellung der dokumentarischen Analyse der Gruppendiskussion werden nicht alle Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode detailliert nachvollzogen. Das ist aus Platzgründen nicht möglich, erscheint aber auch für die Nachvollziehbarkeit der Analyseergebnisse nicht durchgehend notwendig und für den Lesefluss zum Teil eher störend. Daher verzichte ich auf die ausführliche Wiedergabe der formulierenden Interpretation und konzentriere mich auf die Aspekte, die für den Nachvollzug der reflektierenden Interpretation erforderlich sind.

Zudem steht in der Darstellung die Aufschlüsselung des dokumentarischen Sinngehalts im Vordergrund; zur besseren Lesbarkeit wird die Rekonstruktion der Diskursorganisation nicht gesondert dargestellt, sondern, wo für das Verständnis erforderlich, möglichst in die Analyse des dokumentarischen Sinngehalts integriert. Die Präsentation der Rekonstruktionsergebnisse ist dabei bereits an der sinngenetischen Typologie in Kap. 6 orientiert und legt den Fokus auf diejenigen Aspekte der Gruppendiskussion und insbesondere der abgedruckten Transkriptausschnitte, die für die Fragestellung der Arbeit und die sich im Fallvergleich abzeichnenden Typen relevant sind. In diesem Sinne ist die Falldarstellung bereits von der sinngenetischen Typenbildung informiert. Entsprechend werden auch Vergleiche mit anderen Fällen des Basissamples und gegebenenfalls auch Ausschnitte aus anderen Fällen des erhobenen Samples herangezogen, sofern diese helfen, den dokumentarischen Gehalt deutlicher herauszuarbeiten. Um Doppelungen in der Darstellung zu vermeiden, wird dabei für eine detailliertere Rekonstruktion zum Teil auf spätere Falldarstellungen verwiesen. Die durchgängig komparative Analyse, wie sie im Prozess der Auswertung durchgeführt wurde, lässt sich jedoch nicht vollständig wiedergeben, ohne dass die Lesbarkeit darunter leidet.

In den Falldarstellungen bin ich ferner bemüht, möglichst dem rekonstruktiven Charakter der Analyse Rechnung zu tragen. Das heißt auch, dass wie die Analyse selbst die Darstellung der Analyseergebnisse nicht streng der in Abschn. 2.3 vorgestellten Heuristik für die Asymmetrie in der LSB folgt. Ein solches Vorgehen wäre eher subsumtiv und würde den rekonstruktiv gewonnenen Analyseergebnissen nicht gerecht werden. Wie in Abschn. 4.2.3 erläutert, wurden die Kategorien der Heuristik im Rekonstruktionsprozess eher herangezogen, wenn sie geholfen haben, die Rekonstruktion zu schärfen oder die (Un-)Spezifik der verhandelten Asymmetrie aufzuzeigen, oder erleichtert haben, die Gruppendiskussionen zueinander in Bezug zu setzen.

Dies spiegelt sich in der Darstellung der Rekonstruktionsergebnisse wider. In ähnlicher Weise versuche ich, auf technisches Vokabular zu verzichten, wo es den Blick auf die rekonstruierten Orientierungen eher verstellt, und auf das Begriffsinventar der Dokumentarischen Methode dort zurückzugreifen, wo es der Präzision und Klarheit der Analyse zuträglich ist.
Jedes Fallporträt schließt mit einer Verdichtung der zentralen Aspekte der handlungsleitenden Orientierungen, die die dargestellten Rekonstruktionsergebnisse noch einmal zusammenfasst. Hier werden die impliziten Wissensbestände zu den Erfahrungen mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur in der Interaktion mit Lernenden und zur handlungspraktischen Ausgestaltung der Asymmetrie noch einmal gebündelt.
Die sich aus der komparativen Analyse ergebende sinngenetische Typologie ist zweidimensional und die beiden Dimensionen sind verschränkt, d. h., jeder Fall ist im Schnitt zweier Typen verortet (vgl. Tabelle 6.2). Die Reihenfolge der Falldarstellung orientiert sich insofern an der Typologie, als zunächst die beiden Fälle des Typs *Opposition* (Typ 1) der Typik *Wahrgenommener Interaktionsmodus* dargestellt werden, bevor die Fälle des kontrastierenden Typs *Komplementarität* (Typ 2) präsentiert werden. Für jeden der beiden Typen wird jeweils der Fall zuerst dargestellt, der den Typ *Selbstbezüglichkeit* (Typ A) der Typik *Inanspruchnahme einer superioren Position* instanziiert, gefolgt vom Fall des Typs *Bezug auf berufliche Notwendigkeit* (Typ B).

5.2 Gruppe Tannengrün: Streben nach Statusakzeptanz

Die Gruppe Tannengrün besteht aus zwei Lehrerinnen und einem Lehrer. Christel (Cw) ist zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion bereits seit knapp 20 Jahren im Lehrberuf tätig, Anna (Aw) hat kürzlich ihr Referendariat erfolgreich abgeschlossen und Benjamin (Bm) steht gerade am Anfang seines Vorbereitungsdienstes, hat aber bereits ein Jahr lang als Vertretungslehrer gearbeitet. Alle Lehrpersonen dieser Gruppe unterrichten an unterschiedlichen Realschulen. Obwohl die Gruppenmitglieder also keine gemeinsame Berufspraxis haben und sich vor der Gruppendiskussion nicht kannten, ist die Gruppendiskussion ausgesprochen parallel organisiert und weist an verschiedenen Stellen eine hohe interaktive Dichte auf. Darin zeigt sich, dass die Gruppe trotz fehlender *gemeinsamer* Erfahrungen durch ein *strukturidentisches* Erfahren der beruflichen Handlungspraxis habituell verbunden ist.
Erste Befunde zum Kontrast dieser Gruppe mit der Gruppe Rot wurden bereits in Bressler und Rotter (2019) publiziert.

5.2.1 Erfahrungen zur Interaktion mit Lernenden im Hinblick auf die Asymmetrie und handlungsleitende Orientierungen

Die Gruppe Tannengrün erlebt ihren Berufsalltag als geprägt von der Erfahrung, dass die Lernenden eine Superiorität der Lehrpersonen und mithin eine Asymmetrie in der LSB fortwährend infrage stellen. Die Lehrkräfte sehen die Lernenden zwar in unterschiedlichen Hinsichten als ihnen inferior an, müssen den Lernenden allerdings immer wieder abringen, diese Inferiorität anzuerkennen. Diese Auseinandersetzung mit den Lernenden erweist sich in der Wahrnehmung der Gruppe als immer wiederkehrender Kampf. Die Akzeptanz einer asymmetrischen Beziehungsstruktur entsprechend der Vorstellung der Lehrkräfte erweist sich also de facto als fragil und bietet für die Gruppe keinen selbstverständlichen Bezugspunkt in ihrer beruflichen Handlungspraxis. Vielmehr setzt die Gruppe in ihrer Interaktion mit den Lernenden einen prinzipiellen Antagonismus voraus, der sich in einer Angriffs- und Verteidigungsdynamik äußert und ein Grundmuster der Berufspraxis der Gruppe zu bilden scheint, wie die Homologie zum Interagieren mit Eltern nahelegt.

Wenn die Gruppe auf die Asymmetrie der LSB pocht und eine superiore Position in Anspruch nimmt, bezieht sie sich immer wieder auf die Lehrer:innenrolle. An der Art, wie dieser Bezug erfolgt, wird deutlich, dass sich die Gruppe mit der Lehrer:innenrolle vor allem einen herausgehobenen Status gegenüber den Lernenden zuschreibt. Diese Statusorientierung äußert sich u. a. auch darin, dass sich die Gruppen immer wieder von den Lernenden und deren familialen Milieus auf unterschiedliche Weise distinguiert. Diese Distinktion dokumentiert sich sowohl auf der Ebene der erzählten Praxis als auch auf der des Erzählens der Praxis. Dem herausgehobenen Status, den sich die Gruppe zuschreibt, korrespondiert für die Gruppe eine schüler:innenseitige Pflicht, die Statusdifferenz zwischen Lehrperson und Lernenden zu respektieren. Dass die Lernenden diese Hierarchie achten, ist für die Gruppe so bedeutsam, dass das Lernen der Schüler:innen dahinter in den Hintergrund tritt, wenn die Gruppe eine Missachtung ihres angenommenen Status wahrnimmt und in einer affektiv aufgeladenen Reaktion Superiorität beansprucht. Das Streben nach der Achtung des Status der Lehrkräfte bildet für die Gruppe den zentralen Bezugspunkt in der interaktiven Auseinandersetzung mit der Asymmetrie der LSB. Während die anderen Gruppen in ihrer Verhandlung der Interaktion mit Lernenden deutlich auf die Machtdimension der Asymmetrie in der LSB fokussieren, beschäftigt sich diese Gruppe ausführlich mit Asymmetriefacetten sowohl der Macht- als auch der Wissensdimension. In beiden Dimensionen erleben die Gruppenmitglieder die Akzeptanz der Asymmetrie als umkämpft.

Betrachten wir zunächst die Infragestellung der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie, die diese Gruppe so regelmäßig erlebt, dass sie einen routinierten Umgang damit entwickelt hat. Dieser besteht im schlichten Einfordern des Machtgefälles – mal mehr, mal weniger ausdrücklich. Dies lässt sich anhand einer Passage herausarbeiten, in der die Gruppe Widerworte der Lernenden verhandelt. In dieser Passage deutet sich ferner an, dass die Gruppe in ihrer Inanspruchnahme der Dominanzposition an Pflichten der Lernenden orientiert ist, die sie mit deren institutionalisierten Rolle assoziiert und der zufolge die Lernenden Lehrpersonen Respekt schulden. Anna eröffnet die Passage mit der abgebrochenen Formulierung, sie habe „manchmal das Gefühl dass der Stellenwert von das ist dein Lehrer“ (GD Tannengrün, Z. 789) – kaum noch respektiert werde, wie sich aufgrund des Kontexts ergänzen ließe. Eigentlich kommt den Lehrpersonen also nach Anna ein besonderer Status zu. Diesen Status erkennen die Lernenden den Lehrkräften aber nicht zu. Anna und Christel führen dies gemeinsam weiter aus:

Aw: ich sag immer wenn ich sage spring aus dem Fenster musst du nicht machen aber wenn ich sage spuck das Kaugummi aus; putz die Tafel oder weiß was ich
Cw: └ja.
Aw: hör auf zu essen. dann musst du das machen. ne, mein Wort ist bestimmt nicht
Cw: └ja.
Aw: das eh Wort Gottes oder das Gesetz aber eh ich denke es gibt Regeln und an die musst du dich halten. ne,
Cw: └richtig; und es wird ja dann alles infrage gestellt und warum und wieso
Aw: ja.
Cw: eh ne, manchmal bin ich dann auch schon hab ich auch keine Lust auf diese Diskussionen eigentlich wissen sie=es
Aw: ja.
Cw: und ich muss das nicht schon zum hundertsten Mal durchdiskutieren dann sag
Aw: └nein
Cw: ich einfach nein. oder ((nachäffend)) gibt=es da ein Gesetz dafür, oder ist das verboten, ((normal)) ja; Punkt. ne, so Kappe auf ne, ja.

Aw: └ja manchmal muss man wirklich
Bm: └@(.)@
Aw: sagen ich diskutier jetzt nicht ne,
Cw: └ja.

(GD Tannengrün, Z. 790–810)[84]

Der von Anna postulierte besondere „Stellenwert" (GD Tannengrün, Z. 789) von Lehrkräften und die Statusdifferenz zwischen Lehrenden und Lernenden äußern sich darin, dass die Lernenden zu tun haben, was die Lehrperson ihnen sagt. Anna illustriert dies anhand gängiger Klassenregeln (kein Kaugummi im Unterricht, Tafel vor der nächsten Stunde löschen, während des Unterrichts nicht essen). Die Lehrkraft ist also befugt, eine bestimmte schulisch-unterrichtliche Ordnung durchzusetzen und den Lernenden entsprechende Anweisungen zu geben. Diese ordnungsbezogene Machtasymmetrie thematisiert Anna ausdrücklich mit den Lernenden („ich sag immer"). Hierbei handelt es sich um eine schon routinierte Entgegnung („ich sag *immer*") auf Widerworte und Infragestellungen der Machtverhältnisse, die Anna offenbar regelmäßig erlebt. In dieser Entgegnung geht sie auf den bloß antizipierten oder womöglich auch vorgebrachten Einwand der Lernenden ein, man müsse nicht alles machen, wozu die Lehrerin auffordert. Denn Anna unterscheidet Aufforderungen, die die Lernenden befolgen müssen, von solchen, denen sie nicht nachzukommen brauchen. Sie gesteht damit zu, dass auf sie nicht uneingeschränkt gehört werden muss. Gleichzeitig fordert Anna aber, abseits der Ausnahmen das Machtgefälle in der LSB zu akzeptieren. Die Ausnahme „spring aus dem Fenster" ist dabei so extrem gewählt, dass sie die ordnungsbezogene Macht der Lehrerin gegenüber den Lernenden nur in beinahe trivialem Maße einschränkt (siehe auch „mein Wort ist bestimmt *nicht das eh Wort Gottes*").
Im Gegensatz zur Gruppe Sandgelb und ihrem Umgang mit der regelmäßigen Infragestellung der Machtasymmetrie (vgl. Abschn. 5.3.1) bringt Anna ihr Beharren auf einer Dominanzposition nicht in Zusammenhang mit der Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichtssettings oder der beruflichen Pflicht von Lehrkräften, die schulische Ordnung durchzusetzen und für die Einhaltung von Klassenregeln einzustehen. Vielmehr zeigt sich hier die angesprochene Fokussierung auf die Pflichten der Lernenden („dann musst du das machen") und die Verhandlung dieser Pflichten im Kontext eines besonderen Status, den die Gruppe Lehrkräften zuschreibt („der Stellenwert von das ist dein Lehrer", GD Tannengrün, Z. 789). Besonders deutlich wird die Konzentration auf Erwartungen an die Lernenden auch in der Formulierung „es gibt Regeln und an die musst du dich halten.". In dieser kommt die Lehrerin als Instanz, die die Regeln durchsetzt, nicht mehr vor und es geht nur noch um die Pflicht der Lernenden, sich allgemeinen Vorschriften unterzuordnen. Anna verweist die Lernenden hier auf ihren mutmaßlichen Platz in einer sozialen Hierarchie und fordert die Akzeptanz dieser Position ein.
Das von Anna Gesagte und der darin zum Ausdruck kommende dokumentarische Sinngehalt ist für die Gruppe anschlussfähig, wie sich in Christels Bestätigungen sowie ihrer mit Annas Elaboration überlappenden Fortsetzung der Ausarbeitung der Proposition zum „Stellenwert von das ist dein Lehrer" (GD Tannengrün, Z. 789) zeigt. Auch in ihrer Erfahrung „wird dann ja alles infrage gestellt". Anstatt die Weisungsbefugnis der Lehrerin zu achten und ihren Auffor-

84 Die Transkriptionen erfolgen nach dem Manual *Talk in Qualitative Social Research* (z. B. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 167–170). Für meine eigenen Hervorhebungen in Transkriptzitaten verwende ich ausschließlich Kursivsetzungen; Unterstreichungen und Fettdruck sind der Kennzeichnung von Betonungen resp. erhöhter Sprechlautstärke vorbehalten. Sofern hinter einem Zitat aus dem Transkript keine Zeilenangabe folgt, stammt dieses aus dem unmittelbar zuvor abgedruckten Transkriptausschnitt.

derungen nachzukommen, fordern die Lernenden immer wieder Begründungen oder Rechtfertigungen dafür ein, „warum und wieso“ sie etwas machen sollen. Christel deutet diese Fragen jedoch nicht als aufrichtige Verständnisfragen, sondern als Widerstandstaktik der Lernenden (z. B. „eigentlich wissen sie=es“).
Zusätzlich zu „Diskussionen“ mit den Lernenden über die Aufforderungen der Lehrerin, wie sie Anna zuvor beschrieben hat, schildert Christel eine zweite Art, auf Infragestellungen der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie zu reagieren. Sie blockt Debatten schlicht mit Entgegnungen ab, die keine sinnvollen Anschlussfragen zulassen („dann sag ich einfach nein.“, „ja; Punkt.“). Mit ihren einsilbigen Antworten erklärt sie die von den Lernenden gerade erst angestrengte Debatte unmittelbar wieder für erledigt („Punkt.“). Sie lässt sich also nicht auf Auseinandersetzungen über das Mächteverhältnis und die von der Lehrerin in Anspruch genommene ordnungsbezogene Dominanzposition ein. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um einen grundsätzlich anderen Reaktionsmodus. Erstens ist auch für Anna das Machtverhältnis nicht verhandelbar („dann musst du das machen.“) und Auseinandersetzungen mit Lernenden über das Machtverhältnis münden bloß im Zugeständnis trivialer Einschränkungen der Macht der Lehrperson. Zweitens ist das unmittelbare Erklären jedweder Debatte für beendet, wie es Christel beschreibt, eher eine verschärfte Variante der Reaktion, auf der eigenen Dominanzposition zu beharren und einzufordern, die ordnungsbezogene Machtasymmetrie zu akzeptieren. Denn mit den knappen Entgegnungen auf die Infragestellungen werden weitere Fragen nach der Begründung und Rechtfertigung der Anweisung pragmatisch unterbunden. Beide Arten, mit offenbar immer wieder erfahrenen Infragestellungen umzugehen, stellen Enaktierungen eines modus operandi dar, der sich durch ein Einfordern der Akzeptanz der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie auszeichnet. Die zweite Spielart, auf die Akzeptanz des Machtgefälles zu pochen, wird von Anna mit „manchmal muss man wirklich sagen ich diskutier jetzt nicht“ bestätigt, womit die Diskursbewegung abgeschlossen wird.
In dieser Passage zeigt sich deutlich, wie sehr in der Wahrnehmung der Gruppe Infragestellungen der Machtverhältnisse ihre berufliche Handlungspraxis dominieren. Derartige Infragestellungen deutet die Gruppe als Missachtung eines herausgehobenen Status, den sie der Lehrperson zuschreibt. Die übergeordnete Position der Lehrkraft anzuerkennen, wird als Pflicht der Lernenden gesehen. Diese Pflicht bildet immer wieder den Kontrast, zu dem das Infragestellen der Lernenden ins Verhältnis gesetzt wird.

Die Erfahrung der Infragestellung der Asymmetrie macht die Gruppe, wie bemerkt, auch in Bezug auf Wissensunterschiede. In der Verhandlung dieser Erfahrung dokumentiert sich ebenfalls die Fokussierung auf eine angenommene Schüler:innenpflicht, die Überlegenheit und den Status der Lehrkraft zu respektieren. Wahrgenommene Missachtungen dieser Pflicht deutet die Gruppe als persönliche Angriffe und Ausdruck eines prinzipiellen Antagonismus und reagiert mit Empörung und Distinktion. Sie fordert ähnlich wie im Fall der Machtasymmetrie unter Verweis auf die Lehrer:innenrolle und den eigenen Bildungsstand die Akzeptanz der Wissensasymmetrie ein. Diese Fokussierung auf den nach Ansicht der Gruppe gebotenen Respekt für die Position der Lehrkraft lässt Lernprozesse in den Hintergrund treten. Diese Punkte zeigen sich besonders prägnant in einer Diskursbewegung, die Christel wie folgt eröffnet:

Cw: das eh was ich auch jetzt zunehmend beobachte was mich auch ganz fuchsig macht; dieses Anzweifeln meiner Kompetenz;
Aw: ja: mmh.
(GD Tannengrün, Z. 522–525)

Bestätigt von Anna konstatiert Christel hier, dass die wissensmäßige Überlegenheit, die sie für sich in Anspruch nimmt, von den Lernenden nicht so ohne Weiteres akzeptiert wird. Im Gegensatz dazu, wie in der Gruppe AAL1 verhandelt wird, dass man „gar nicht so richtig eh als als Fachmann wahrgenommen" wird (GDAAL1, Z. 376f.), ist für die Gruppe Tannengrün die Skepsis der Lernenden empörend („ganz fuchsig"). Derartiges Hinterfragen der Lehrperson ist illegitim und wird als ein Fehlverhalten der Lernenden diskutiert. In der Gruppe AAL1 hingegen leitet Claus für sich daraus ab, dass die Lehrkraft auf eine bestimmte Weise mit den Lernenden interagieren muss: „da muss man sich erstmal Respekt (.) verschaffen nicht weil man vorne steht sondern aufgrund seiner Fachkenntnisse auf dem was man weiß was man wiedergibt" (GDAAL1, Z. 380f.). Es ist an der Lehrperson, die Lernenden vom eigenen Mehr-Wissen zu überzeugen und so ein Arbeitsbündnis aufzubauen. Man kann sich nicht schlicht auf die Lehrer:innenrolle zurückziehen und es zur Pflicht der Lernenden erklären, die wissensmäßigen Überlegenheit der Lehrkraft hinzunehmen. Im Kontrast dazu verhandelt die Gruppe Tannengrün Infragestellungen der Wissensasymmetrie im Kontext dessen, was ihnen ihres Erachtens die Lernenden schulden, und nicht was sie als Lehrpersonen in solchen Situationen zur Gestaltung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses tun müssten. Zumindest lässt sich dies aufgrund der artikulierten Empörung vermuten. An anderer Stelle wird Zweifel am (fachlichen) Mehr-Wissen der Lehrperson noch deutlicher als Respektlosigkeit gerahmt. So leitet die Gruppe die Verhandlung von wahrgenommener Überheblichkeit der Lernenden („ich bin so das Maß aller Dinge; eh und was ich nicht kenne das muss ja irgendwie eh falsch sein", GD Tannengrün, Z. 735f.) mit der Beschwerde ein: „überhaupt dieser Respekt der denen fehlt//schwierig; ja. Respekt ja" (GD Tannengrün, Z. 731f.).
Diese Vermutung bestätigt sich außerdem in dieser Passage in der Art, wie Christel dieses Thema anhand zweier Episoden im Anschluss an obige Proposition weiter verhandelt. In der ersten erzählten Situation wollte die Lehrerin den Begriff der umgangssprachlichen Formulierung einführen und hat diesen dazu an die Tafel geschrieben. An diesem Tafelbild entzündete sich eine Konfrontation mit einer Schülerin. Die zweite, kürzere Erzählung handelt von einer ähnlichen Situation.

Cw: dieser Begriff umgangssprachliche Formulierung den kannten die natürlich nicht der sollte re- den sollten sie lernen; haben natürlich erkannt diese- das darf man da nicht schreiben; hab gesagt ja passt auf ne, also das nennt man umgangssprachliche Formulierung ne, hab ich den eben so auch gesagt ja. hab ich das auch angeschrieben; wir hatten die ganze Fehlerliste schon an der Tafel so; und das war unten rechts ne, umgangssprachliche Tafel war zu Ende; oben Formulierungen neues Wort; und eine=Schülerin ((mit hoher Stimme, langsam gedehnt und näselnd gesprochen)) hä:::, sind das zwei Wörter? ((normale Stimme)) ja. eh mhm hä, hat=sie nicht verstanden; ja sag=ich guck hier umgangssprachliche ne, da is ja kein Trennstrich; und da oben Formulierungen großes F das ist ja ein Nomen; ne, also ganz klar dass das zwei Wörter sind es wundert mich dass du fragst; ((verstellt die Stimme, wie oben)) ja Sie können ja auch einen Fehler gemacht haben;

Bm: °@(.)@°

Cw: ich so boa:::h ja eh grundsätzlich ist das durchaus möglich dass ich dass mir auch Fehler unterlaufen klar; ich bin auch nich fehlerlos aber manche Dinge weiß ich einfach und das in dem Fall ist kein Fehler und das kannst=du jetzt einfach mal so hinnehmen; und am nächsten Tag kam da schon wieder irgendwas wieder dies- so diese Nachfragen ist das denn auch wirklich richtig was Sie da sagen?

Aw: ((atmet genervt aus))

Cw: bin ich auch wirklich sauer geworden so Leute jetzt ist ((haut auf den Tisch)) aber mal gut; wie gesagt ich mache auch Fehler aber ich hab da auch ne, ich hab Germanistik studiert ich hab meine Ausbildung ((haut auf den Tisch)) gemacht und manche Dinge weiß ich ((haut auf den Tisch)) einfach und die müsst=ihr einfach mal hinnehmen; und da sagt einer wie Sie haben studiert?
Aw: @(.)@
Bm: @(.)@
Cw: ja. ((haut auf den Tisch)) ja. @(.)@ ja.

(GD Tannengrün, Z. 535–560)

In beiden berichteten Episoden hinterfragen die Lernenden die Richtigkeit einer Äußerung der Lehrerin. Für sich genommen wäre dies eigentlich vereinbar damit, dass sie der Lehrerin eine größere Kompetenz als sich selbst zuschreiben, ohne allerdings die Lehrerin in relevanter Hinsicht für unfehlbar zu halten. Auch die Deutschlehrerin, die in deutscher Rechtschreibung kompetenter als die Lernenden ist, kann sich einmal in orthografischen Fragen vertun oder Flüchtigkeitsfehler machen, und die Lernenden können trotz ihrer geringeren Kompetenz zumindest potenzielle Irrtümer dieser Art gelegentlich erkennen. Wenn die Lehrerin die Frage, ob ihr ein Fehler unterlaufen ist, nach nochmaliger Prüfung verneint, könnte es sein, dass die Lernenden dies akzeptieren, weil sie die Lehrkraft letztlich eben doch als fachliche Autorität anerkennen.
Die Gruppe scheint die Schülerinnenfrage, ob sich die Lehrperson nicht vertan hat, jedoch anders zu erleben. In beiden Erzählungen reagiert die Gruppe mit Empörung („ich so boa:::h“, siehe auch Annas genervtes Ausatmen; siehe auch „Cw: das ist ja falsches Deutsch was Sie uns da beibringen//Aw: boah das ist auch krass;//Cw: e:::::h,“, GD Tannengrün, Z. 745–748). Die Reaktion erscheint impulsiv und hoch emotional aufgeladen („bin ich auch wirklich sauer geworden“, siehe auch Christels wiederholtes Hauen auf den Tisch). Auch vertraut Christel nicht darauf, dass die Lernenden die Richtigkeit ihrer Äußerung akzeptieren, nachdem sie bestätigt hat, dass ihr hier kein Irrtum unterlaufen ist. Eine zusätzliche Aufforderung, das „jetzt einfach mal so hin[zu]nehmen“, würde sich sonst erübrigen. Damit erlebt die Gruppe die Frage, ob der Lehrerin nicht ein Fehler unterlaufen ist, als tiefgreifendere Infragestellung – als einen Angriff auf die sachbezogene Wissensasymmetrie, die die Gruppe als selbstverständlich voraussetzt (z. B. „dieser Begriff umgangssprachliche Formulierung den kannten die *natürlich* nicht“). Der Reaktionsmodus auf diesen wahrgenommenen Angriff ist homolog zu dem, der sich im Fall der Machtasymmetrie gezeigt hat: Im Vordergrund steht, wozu nach Ansicht der Lehrkräfte die Lernenden verpflichtet sind („die *müsst*=ihr einfach mal hinnehmen“). Ihre Überlegenheit schränkt Christel nur in ähnlich trivialisierender Weise ein, wie es sich zuvor bei Annas Zugeständnis hinsichtlich des Machtgefälles gezeigt hat („*grundsätzlich* ist das durchaus *möglich* dass ich dass mir auch Fehler unterlaufen klar: ich bin auch *nicht fehlerlos*“) und zieht sich auf ihren formalen Bildungsstand zurück, der zumindest potenziell ihr Mehr-Wissen verbürgt. Auf diese Weise wird die Debatte darüber, ob der Lehrerin Glauben zu schenken ist, für beendet erklärt und eine Auseinandersetzung über die Wissensasymmetrie in der LSB abgeblockt.
Der formale Bildungsstand wird zudem für die Gruppe zu einem Vehikel der Distinktion gegenüber den Lernenden: Nicht nur würden die Lernenden als Realschüler:innen großenteils nicht studieren, die Lernenden seien nicht einmal damit vertraut, dass nur Studierte überhaupt Lehrkräfte werden können, worüber sich die Gruppe lustig macht („da sagt einer wie Sie haben studiert?//@(.)@//@(.)@//ja. ((haut auf den Tisch)) ja. @(.)@ ja.). Über diese (Un-)Vertrautheit mit den beruflichen Zugängen, die nur Hochschulabschlüsse eröffnen, grenzt sich die Gruppe von den Lernenden ab. Eine derartige Distinktion bzw. ein Abwerten der Lernenden zeigt sich auch

darin, wie Christel die Schülerin imitiert, mit der sie in der zuerst berichteten Episode aneinander geraten ist. Somit dokumentiert sich die Distinktion sowohl auf der Ebene der proponierten Performanz als auch auf der der performativen Performanz, d. h. sowohl in der erzählten Praxis als auch in der Erzählpraxis.

Die Abwertung der Lernenden und Distinktion ihnen gegenüber zeigen sich immer wieder in der Gruppendiskussion. In der zuvor betrachteten Passage hat sich eine solche Abwertung z. B. ähnlich wie hier im Persiflieren der Lernenden gezeigt („((nachäffend)) gibt=es da ein Gesetz dafür, oder ist das verboten,", GD Tannengrün, Z. 805f., siehe auch „isch mach Abitur//isch geh ja//isch geh Ab- isch geh Gymnasium", GD Tannengrün, Z. 426f.). Das Distinguieren anhand von Bildungs*stand* und das Reklamieren eines höheren sozialen Status lassen sich anhand weiterer Passagen ergänzen um eine Distinktion mittels Bildungs*orientierung*, z. B. in Passagen zum Thema Klassenfahrten und Ausflüge. „Halligalliausflüge" (GD Tannengrün, Z. 1437), wie sich nach geteilter Erfahrung die Lernenden wünschen, lehnt die Gruppe ab. Damit schreibt die Gruppe der Schülerschaft einen in irgendeinem Sinne stumpfen Hedonismus zu, von dem sie sich abgrenzt. Der Versuch, die Lernenden für ein Bildungsprogramm – Besuch eines „coole[n] Popmusikmuseum[s]" – zu begeistern, sei ein von Grund auf falscher Ansatz für die Planung von Ausflügen gewesen, so scherzt die Gruppe („das war ein Fehler einfach zum nächsten Mecces//richtig das ist super", GD Tannengrün, Z. 1493f.). Stattdessen wird ein Ausflug in ein Fastfood-Restaurant empfohlen – dies aber nur „ironisch" (GD Tannengrün, Z. 1497). Das heißt, es wird vorausgesetzt, dass die anderen Gruppenmitglieder den angeblichen Schüler:innenwunsch für Ausflüge genauso absurd finden, wie man selbst. Diese distinktive Haltung gegenüber den Lernenden lässt sich anhand von Erzählungen zu Interaktionen mit Eltern zu einer Abgrenzung vom familialen Milieu insgesamt verallgemeinern (z. B. GD Tannengrün, Z. 1447–1475). Das geringe Niveau, das die Gruppe Eltern für den Anspruch an Klassenfahrten zuschreibt („wenn Ihnen das reicht", GD Tannengrün, Z. 1458f.), stellt die Gruppe z. B. den eigenen, als Bildungsanspruch gekennzeichneten Erwartungen gegenüber, die eine Reise erfüllen muss, um sich für die Gruppen zu lohnen („wir sind hier immer noch ne eh allgemeinbildende Schule", GD Tannengrün, Z. 1457f., „ich fahre nicht diesen weiten Weg bis nach Italien, nur damit ich da an irgend=nem Pool liege", GD Tannengrün, Z. 1461–1465).

Um herauszuarbeiten, wie sich die Annahme eines prinzipiellen Antagonismus zeigt und inwiefern die Statusfokussierung den Blick von Lernprozessen ablenkt, kehren wir noch einmal zur eben betrachteten Diskursbewegung zurück. In Christels Erzählung der Auseinandersetzung wegen des Tafelbildes zeigen sich diese Aspekte besonders prägnant. Obschon Christel mit der Trennung von „umgangssprachliche" und „Formulierungen" im Tafelanschrieb mit gängigen Richtlinien guter Tafelbilder bricht (z. B. H. Meyer, 2011), kommentiert Christel diese unglückliche Gestaltung des Anschriebs nicht kritisch. Vielmehr konzentriert sie sich auf den sich daraus ergebenden Schlagabtausch mit der Schülerin.

Christel gibt die Reaktion der Schülerin auf den Tafelanschrieb mit einem fragenden „hä:::," und der Frage „sind das zwei Wörter?" wieder. Letzteres ist eine Ja-/Nein-Frage, ersteres hingegen ist mit der gedehnten Aussprache und der fragenden Intonation die Artikulation von Irritation und Unverständnis. Die Schülerin äußert – zumindest nach Christels Erzählung – hier letztlich ein Verständnisproblem und somit eine Warum-Frage. Die Schwierigkeit ist offenbar weniger, den Tafelanschrieb zu entziffern, und mehr, dass die Schülerin gerade angesichts des klar entzifferten Anschriebs irritiert ist. So jedenfalls gibt Christel die Äußerung der Schülerin wieder und so legt es auch der weitere Gesprächsverlauf nahe. Im Folgenden geht Christel jedoch nicht auf die im Raum stehende *Verständnis*frage ein, warum der Ausdruck getrennt geschrieben wird. Sie beant-

wortet – auf minimalistische Weise – nur die Ja-/Nein-Frage. Daraufhin verleiht die Schülerin laut Christels Erzählung ihrem Unverständnis erneut mit einem „hä," Ausdruck, was Christel auch explizit so deutet („hat=sie nicht verstanden"). In ihrer Antwort erklärt sie nicht nur, wie die Schülerin sich angesichts ihres Tafelanschriebs ihre Frage selbst hätte beantworten können, sondern signalisiert damit vor allem auch, dass sie sich die Frage selbst hätte beantworten *müssen*. Denn die Antwort auf die Frage „sind das zwei Wörter?" sei angesichts dessen, was Christel angeschrieben hat, „ganz klar". Mit dieser Reaktion bringt Christel die Schülerin in Zugzwang, zu rechtfertigen, warum ihre Frage nicht von mangelhafter (Lese-)Kompetenz ihrerseits zeugt, wenn doch die Antwort auf die Frage „ganz klar" ist. Mit dieser Reaktion übergeht Christel die im „hä:::," bzw. „hä," zum Ausdruck kommende Verständnisfrage. Dem Rechtfertigungsdruck nachgebend gibt die Schülerin einen möglichen Fehler seitens der Lehrerin als Begründung an und verteidigt sich so gegen den unausgesprochen im Raum stehenden Vorwurf, mangelhaft lesen zu können.

In dieser Erzählung dokumentiert sich eine feindselige Angriffs- und Verteidigungsdynamik, die Christel eher potenziert als entschärft. Anstatt das artikulierte Unverständnis der Schülerin auszublenden, wäre auch eine Gegenfrage wie „Meinst du, das sollte zusammengeschrieben werden? Warum?" möglich gewesen, die die Schülerin auffordert, ihre Frage genauer zu erläutern und ihre Überlegungen mitzuteilen. Davon ausgehend hätten Fehlkonzeptionen geklärt werden können. Stattdessen wird die Schülerin unter Druck gesetzt, ihre Frage zu verteidigen. Dieser Interaktionspraxis mit der Schülerin liegt eine Konzeption der LSB als grundsätzlich anzunehmenden Antagonismus zugrunde. Diese Annahme einer Frontstellung zwischen Lehrerin und Schülerin verdrängt die Verständnisfrage zur Orthografie; das Lernen der Schülerin tritt hinter das Streben der Lehrerin danach zurück, als Überlegene in der LSB anerkannt zu werden, sowie hinter die empfundene Kränkung, dass dem nicht so ist.

Dass die Gruppe ihr Gegenüber als prinzipiell antagonistisch erlebt, findet eine Bestätigung und auch Verallgemeinerung darin, wie die Gruppe Konfrontationen mit Eltern verhandelt. Dabei verdrängt der antagonistische Charakter der Konfrontation Fragen des Lernens der Schüler:innen. Im Anschluss an obige Erzählungen von Christel bestätigt Anna deren Erfahrung mit Lernenden („solche Sachen die kenn ich auch", GD Tannengrün, Z. 561) und berichtet dann von ihrer Erfahrung, „dass teilweise Eltern anzweifeln dass man das denn alles richtig macht;" (GD Tannengrün, Z. 564). Anna charakterisiert die Eltern so, als gingen sie zunächst erst einmal von einem Fehlverhalten der Lehrperson aus. Anna illustriert dies, indem sie davon erzählt, wie sie mit einer Mutter aneinander geraten ist.

Aw: zum Beispiel ehm hab=ich einen Schüler in der sechs ehm der ist nicht besonders gut in Deutsch; und eh dann hatte mich die Mutter irgendwann mal um ein Gespräch gebeten; war ich natürlich auch bereit zu und dann hab ich ihr über die Leistungen erzählt und was meiner Meinung nach das Problem ist; zum Beispiel dass ihr Sohn sich auch nicht besonders @interessiert@ für das Fach Deutsch; ob das jetzt an mir liegt oder an wem anders konnte=ich jetzt nicht sagen er hatte vorher eine andere Lehrerin
Cw: mmh.
Aw: von daher kann das ja auch schon mal lehrerbedingt sein; naja und dann fragte sie mich doch tatsächlich ja; aber eh wenn Sie jetzt Hausaufgaben kontrollieren eh woher wissen Sie denn dass das richtig ist?
Bm: @(.)@
Cw: e:::h
Aw: und dann sag=ich so eh ich hab das studiert ne,

(GD Tannengrün, Z. 566–578)

Gegenstand des Elterngesprächs sind die nach Annas Einschätzung „nicht besonders gut[en]" Leistungen des Schülers. Anna berichtet der Mutter von ihrer Bewertung der Leistungen und schließt mit ihrer Diagnose an, warum der Schüler Defizite im Deutschunterricht zeigt. Auf diese Diagnose geht die Mutter laut Annas Darstellung gar nicht ein. Vielmehr reagiert sie mit einer Frage, die die Richtigkeit von Annas Einschätzung der Leistung infrage stellt. Plausibler als Annas Erklärung ist für sie, dass ihr Sohn eigentlich bessere Leistungen zeigt, die Lehrerin diese aber nicht richtig einschätzen kann. Die Mutter zieht die Einschätzungen der Lehrerin so verallgemeinert in Zweifel, dass letztlich die zugrunde liegende Fachkompetenz zur Debatte gestellt wird („wenn Sie jetzt Hausaufgaben kontrollieren eh woher wissen Sie denn dass das richtig ist?"). Somit verwirft sie Annas Diagnose über die Gründe der Defizite durch Anzweifeln der fachlichen Einschätzung und stellt allgemein infrage, dass Anna fachliche Fragen besser als Lernende einschätzen kann. Diesen Kompetenzvorsprung setzt Anna jedoch im Gespräch über die Leistungen des Schülers gerade als selbstverständliche Prämisse voraus.
Folglich erfährt Anna in der berichteten Situation eine Skepsis gegenüber der sachbezogenen Wissensasymmetrie, wie sie die Gruppe an anderen Stellen der Gruppendiskussion vonseiten der Lernenden berichten: Die Mutter vermutet nicht nur, dass die Lehrerin sich bei einzelnen Beurteilungen mal vertan hat, sondern bezweifelt, dass sie im Allgemeinen besser als der Schüler einschätzen kann, was korrekt ist. Zudem zieht die Mutter Annas Ursachendiagnose in Zweifel und stellt damit potenziell infrage, dass die Lehrerin Gründe für Lernschwierigkeiten besser als sie einschätzen kann. Dies lässt sich begreifen als Infragestellung des Analogons in der Lehrer:in-Eltern-Beziehung zur vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie in der LSB. Diese verschiedenen Infragestellungen des Wissens-/Könnensvorsprungs der Lehrerin führen bei der Gruppe zu Irritation („e:::h", „und dann sag=ich so eh") und Belustigung (Benjamins Lachen, siehe auch „woher ich denn jetzt wissen kann @dass das richtig ist@", GD Tannengrün, Z. 584).
Wie bereits bemerkt, verstellt auch hier die Wahrnehmung des Konflikts den Blick der Lehrerin auf die Lernprozesse der Lernenden. Anna konfrontiert die Mutter mit ihrer Einschätzung der Gründe für die Leistungsschwächen. Dabei erklärt sie diese über ein Desinteresse des Schülers. Das Desinteresse wird hier nicht im Hinblick darauf verhandelt, wie der Schüler für das Fach begeistert und in seinem Lernen unterstützt werden könnte, auch wenn eine Mutter hierzu wertvolle Hinweise geben könnte. Anna ist im Gespräch mit der Mutter vielmehr daran orientiert, wer die Verantwortung für die Defizite des Schülers trägt. Dies zeigt u. a. die argumentative Hintergrundkonstruktion[85], dass das geringe Interesse eventuell „lehrerbedingt" ist und die Lehrerin damit mittelbar teilweise auch Verantwortung für die Leistungsschwächen trägt. Dass aber letztendlich Desinteresse für Anna kein akzeptabler, entschuldigender Grund für die Schwächen des Schülers sind, deutet sich darin an, dass sie „@interessiert@" lachend spricht und damit als wenig ernst zu nehmende Begründung deklariert. Damit bleibt Anna auf retrospektive Fragen der Schuld fokussiert, wendet ihre Diagnose nicht in konstruktive Überlegungen zur zukünftigen Lernförderung des Schülers. Die Diagnose erhält so eher den Charakter eines Vorwurfs. Auf diesen Vorwurf reagiert die Mutter laut Annas Erzählung ebenfalls mit einem Vorwurf, der gleichermaßen Fragen zu Fördermöglichkeiten für den Schüler geradezu ausklammert.
Damit bestätigt sich die Angriffs- und Verteidigungsdynamik als ein Grundmuster der praktischen Auseinandersetzung der Gruppe mit der Wissensasymmetrie, das über die Interaktion

85 Zu den Begriffen der Hintergrund- und Vordergrundkonstruktion siehe z. B. Nohl (2017).

mit den Lernenden hinausgeht. Auch die Voraussetzung eines prinzipiellen Antagonismus lässt sich somit als allgemeines Moment in der Berufspraxis identifizieren, das den Blick der Gruppe von den Lernprozessen der Lernenden ablenkt. Statt an der Unterstützung des Lernens ist die Lehrerin vorrangig an etwas anderem orientiert, nämlich an der retrospektiven Frage der Verantwortung für die Leistungsdefizite. Aber auch die Fokussierung auf Statusdifferenzen zeigt sich in Annas Erzählung. Zum einen zieht sich die Lehrerin noch einmal auf ihr Studium zurück, das wie zuvor bei Christel potenziell ihren Wissensvorsprung verbürgt und für sie rechtfertigt, warum die Mutter die von ihr als selbstverständlich vorausgesetzte Wissensasymmetrie nicht hinterfragen sollte. Zum anderen inszeniert die Gruppe mit ihrer Belustigung über die Frage der Mutter und dem irritierten Verweis auf das abgeschlossene Studium die Statusdifferenz noch ein weiteres Mal im Modus der Distinktion entlang des Bildungsstandes und der Vertrautheit mit tertiärer Bildung.

Abschließend soll gezeigt werden, dass sich die Bedeutung, die die Gruppe Statusdifferenzen zuweist, auch darin zeigt, dass die Gruppe teilweise nicht nur die Akzeptanz von Wissens- und Machtgefällen schlicht *einfordert*, sondern sich darüber hinausgehend die *Vermittlung* einer Hierarchisiertheit der Gesellschaft zur Aufgabe macht. So zeigt sich teilweise eine Erziehungspraxis, die auf die Eingliederung der Lernenden in eine unterstellte gesellschaftliche Hierarchie ausgerichtet ist, wenn die Gruppe Adressierungen durch Lernende diskutiert, die sie unangemessen findet. Dabei bezieht sich die Gruppe sowohl auf Statusdifferenzen, die sie mit den institutionalisierten Rollen von Lehrkräften und Lernenden verbindet, als auch auf solche, die ihres Erachtens im Generationenverhältnis gründen und damit allgemein gesellschaftliche Hierarchien darstellen.

Aw: sie sagen oft Sachen die bringen mich auch manchmal auf die Palme; wo ich mir
dann denke sag mal ich bin deine Lehrerin; ja,
Cw: richtig
Aw: ich bin nicht deinesgleichen sag=ich dann immer ne, ehm
Cw: └mmh deinesgleichen,
verstehen die das Wort? @(.)@
Bm: └@(.)@
Aw: ne:

(GD Tannengrün, Z. 761–768)

Erneut zeigt sich hier eine Empörung und emotionale Angegriffenheit vom Schüler:innenverhalten („bringen mich auch manchmal auf die Palme;", „*sag mal* ich bin deine Lehrerin;"), die auf die persönliche Bedeutsamkeit davon verweisen, als Höherstehende respektiert zu werden. Auf solch ein Verhalten reagiert Anna laut ihrer Beschreibung, indem sie den Lernenden gegenüber explizit einen herausgehobenen Status und eine vermeintlich standesgemäße Adressierung für sich beansprucht („ich bin nicht deinesgleichen"). Der distinktive Charakter dieser Ermahnung bestätigt sich performativ in der gemeinschaftlichen Distinktion entlang des Bildungsstandes, die sich im Amüsement über die unterstellte Unkenntnis des bildungssprachlichen „deinesgleichen" dokumentiert. Diese Art, mit missbilligtem Schüler:innenverhalten umzugehen, scheint zunächst nur den schon rekonstruierten Reaktionsmodus, die Akzeptanz von Asymmetrie schlicht einzufordern, in Bezug auf einen mit den institutionalisierten Rollen verknüpften Statusunterschied zu bestätigen. In der Fortsetzung der Elaboration wird allerdings deutlich, dass die Gruppe in dieser Passage darüber hinausgeht.

Aw: einfach um nochmal eh verständlich zu machen so darfst du nicht mit mir reden
Cw: mmh
Aw: und so redet man auch nicht mit Erwachsenen
Cw: mmh
Aw: ja? du möchtest später auch nicht wenn du erwachsen bist dass ein Kind so mit dir redet; ne, und ich denk mir so redest du denn auch so zu Hause mit deiner Mutter, oder mit deinem Vater?
Bm: da sagen die nein.
Aw: nein. aha.
Cw: ja und warum dann mit mir?
Aw: richtig.
(GD Tannengrün, Z. 779–789)

Als Um-zu-Motiv für die Ermahnung, nicht ‚ihresgleichen' der Lernenden zu sein, formuliert Anna: „um nochmal eh verständlich zu machen so darfst du nicht mit mir reden". Es geht folglich nicht nur ums Ermahnen, sondern auch um ein Verständlichmachen, d. h. darum, eine Hierarchisiertheit der Gesellschaft und eine Statusdifferenz zwischen Lehrkraft und Lernenden zu *vermitteln*. Dass es sich hierbei aber nicht nur um eine nachträgliche Motivkonstruktion handelt, die von der Handlungsorientierung in actu abweicht, zeigt der anschließende Austausch der Gruppe. Dieser Austausch ist kommunikativ ausgesprochen dicht: Die Gruppenmitglieder ergänzen sich bei der Wiedergabe der Auseinandersetzung mit den Lernenden gegenseitig und führen sie beinahe mit verteilten Rollen vor. Diese vorgeführte Auseinandersetzung hat die Struktur eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. An dieser interaktiv dichten Darstellung, wie auf unangemessen empfundene Adressierungen reagiert wird, zeigt sich nicht nur eine hohe Konjunktivität, sondern auch dass die Gruppe bei der Reaktion tatsächlich auch handlungspraktisch an einer Vermittlungsfunktion orientiert ist, es sich hierbei also nicht nur eine nachträgliche Theoretisierung der eigenen Praxis handelt. Dies zeigt sich auch im Einbezug der Beziehung zwischen Kindern und Eltern bzw. Erwachsenen allgemein, die Anna vorher vornimmt. Mit „du möchtest später auch nicht wenn du erwachsen bist dass ein Kind so mit dir redet;" wendet sie hier eine Instanziierung der Goldenen Regel „Was du nicht willst, das man dir tu' ..." an, die hier als didaktisches Mittel der Vermittlung verstanden werden kann.
Damit reagiert die Gruppe auf wahrgenommene Missachtungen einer vorausgesetzten Statusdifferenz nicht nur mit direktem Einfordern der Akzeptanz dieser Hierarchie zwischen Lehrkraft und Lernenden. Ihre Reaktion ist teilweise auch an der Vermittlung dieser Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden ausgerichtet, aber auch an der Vermittlung einer Hierarchisiertheit der Gesellschaft in anderen Hinsichten wie einer Statusdifferenz, die die Gruppe generational begründet sieht.
Dieser stärker vermittelnde Reaktionsmodus unterscheidet sich hinsichtlich des Umgangs mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie in bedeutsamer Weise von dem Modus des einfachen Einforderns, der sich sonst vorrangig herausarbeiten lässt: Sich in soziale Ordnungen einzufügen, impliziert die Kenntnis und das Befolgen gewisser sozialer (Kommunikations-)Regeln („so redet man auch nicht mit Erwachsenen"). Wenn die Gruppenmitglieder diesbezüglich einen Vermittlungsauftrag sehen, sehen sie auch eine gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie in der LSB, die sie mit Erläuterungen zur Angemessenheit von Adressierungen abzubauen bestrebt sind. Bei einem Pochen auf die Wissens- oder Machtasymmetrie im Sinne eines Einforderns von deren Akzeptanz wird dagegen eine Symmetrie der Kenntnis der

sozialen Regeln vorausgesetzt (z. B. „eigentlich wissen sie=es und ich muss das nicht schon zum hundertsten Mal durchdiskutieren“, GD Tannengrün, Z. 801–805).

5.2.2 Zusammenfassung

Die Gruppe Tannengrün zeichnet sich auf der einen Seite dadurch aus, dass sie großen Wert auf eine Statusdifferenz zwischen Lehrenden und Lernenden legt und eine Superiorität der Lehrperson als selbstverständlich zu akzeptieren voraussetzt. Auf der anderen Seite steht ihrem Verständnis der LSB die Erfahrung der tatsächlichen Interaktion mit Lernenden entgegen. Denn aus ihrer Perspektive ist diese Interaktion u. a. davon geprägt, dass die Lernenden eine superiore Position der Lehrkraft laufend infrage stellen und damit auch das asymmetrische Verhältnis, von dem die Gruppe als selbstverständlich zu akzeptieren ausgeht. Weil eine asymmetrische Struktur der Beziehung in der Gestalt, wie sie die Gruppe voraussetzt, kein gemeinsamer Bezugspunkt in der Interaktion ist, muss eine Anerkennung dieser Beziehungsstruktur erst hergestellt werden. Dies erlebt die Gruppe als kontinuierlichen Kampf um eine Akzeptanz der Asymmetrie und als Kampf gegen einen prinzipiellen Antagonismus der Lernenden, was sich in einer Angriffs- und Verteidigungsdynamik manifestiert.

Auf Infragestellungen reagieren die Lehrkräfte, indem sie auf ihre Superiorität pochen und von den Lernenden – mal mehr, mal weniger explizit – einfordern, ihre Inferiorität hinzunehmen. Dies erfolgt immer wieder auch unter Verweis auf die institutionalisierten Rollen. Darin dokumentiert sich jedoch keine Besinnung auf die Verantwortung, die mit der eigenen Rolle als Lehrer:in einhergeht (z. B. Anbahnung von Lehr-Lern-Prozessen, Aufrechterhaltung unterrichtlicher Ordnung). Die Gruppenmitglieder beanspruchen mit der Lehrer:innenrolle vielmehr einen herausgehobenen Status gegenüber den Lernenden, dem aus ihrer Sicht die Schüler:innenpflicht korrespondiert, diesen Status der Lehrkraft zu achten. Das heißt, die Gruppe ist daran orientiert, eine übergeordnete Stellung in einer Hierarchie für sich zu reklamieren und den Lernenden eine Akzeptanz der Statusdifferenz abzuverlangen. Bleibt diese aus, tritt das Lernen der Schüler:innen bei dieser Fokussierung auf die in Anspruch genommene Statusdifferenz in den Hintergrund und wird von einem nachdrücklichen Bestehen auf dieses Statusgefälle und einem Ringen um die Akzeptanz der Superiorität der Lehrkraft verdrängt.

Wie persönlich bedeutsam der eigene Status relativ zu dem der Lernenden für die Gruppe ist, wird besonders darin deutlich, erstens wie emotional aufgeladen die Gruppe als Missachtung empfundenes Schüler:innenverhalten diskutiert und teilweise impulsiv darauf reagiert. Zweitens zeigt das distinktive Verhalten der Gruppe, in dem sie sich u. a. über Bildungsstand und -orientierung von den Lernenden abgrenzt, wie zentral eine herausgehobene Stellung gegenüber den Lernenden für die Gruppe ist. Drittens ließ sich auch ein stärker vermittelnder oder erziehender Umgang mit empfundener Missachtung der vorausgesetzten Hierarchie rekonstruieren. Damit zeigt sich die Gruppe auch an einer Erziehungsfunktion orientiert, die auf die Vermittlung einer Hierarchisiertheit der Gesellschaft insgesamt und der Erziehung zum Respektieren der eigenen Position und derjenigen der anderen innerhalb der angenommenen Hierarchie ausgerichtet ist. Hier kommt zum Ausdruck, welche Bedeutung für die Gruppenmitglieder hierarchische Ordnungen auch jenseits derjenigen haben, die sie in der schulischen Rollenbeziehung angelegt sehen.

Insgesamt ist die handlungsleitende Orientierung der Gruppe im Hinblick auf den Umgang mit der Asymmetrie also zentral dadurch charakterisiert, dass die Lehrkräfte Akzeptanz der von ihnen vorausgesetzten hierarchischen Ordnungen und Statusdifferenzen sowie Zuerkennung des sich selbst zugeschriebenen Status anstreben. Sie lässt sich daher etwas kürzer als *Orientie-*

rung an einem Streben nach Statusakzeptanz bezeichnen. In der Interaktion mit den Lernenden wird dieses Streben jedoch immer wieder enttäuscht, sodass es sich als Kampf um Akzeptanz des für sich reklamierten Status Bahnen bricht. Bestätigt wird dies auch dadurch, dass sich eine ganz ähnliche Handlungsorientierung in der Interaktion mit den Eltern dokumentiert. Diese Orientierung wie auch die wiederkehrende Erfahrung empfundener Missachtungen des für sich reklamierten Status zeigen sich bemerkenswerterweise über die verschiedenen Asymmetriefacetten und Ungleichheitskonstellationen hinweg, die die Gruppe verhandelt.
Um die angestrebte Statusdifferenz genauer zu bestimmen, ist es sinnvoll, abschließend noch einmal zu betrachten, welchen Asymmetriefacetten die Gruppe in ihrer beruflichen Handlungspraxis Relevanz zuweist. Die Gruppe arbeitet sich immer wieder an Schüler:innenverhalten ab, durch das sie die sachbezogene Wissensasymmetrie missachtet sehen. Teilweise zeigt sich auch ein Ringen um Akzeptanz der vermittlungsbezogenen Überlegenheit von Lehrkräften, dies in dieser Gruppendiskussion jedoch nur in Passus zu Konflikten mit Eltern. Neben diesen Asymmetriefacetten in der Wissensdimension bezieht sich das Statusstreben der Gruppe besonders auch auf Machtgefälle in der LSB. Zusätzlich zur ordnungsbezogenen Machtasymmetrie, deren Infragestellung die Gruppe mehrfach verhandelt, bearbeitet die Gruppe eine für sie hoch bedeutsame Machtungleichheit, die sich so nicht in der Heuristik in Abschn. 2.3 findet. Die Lehrpersonen pochen hier auf eine Hierarchie, die sie einerseits an den komplementären, institutionalisierten Rollen festmachen, die andererseits aber auch auf eine generationale Differenz und somit auf eine allgemeinere, von den Lehrkräften unterstellte gesellschaftliche Ordnung verweist. Hierbei geht es der Gruppe ganz wesentlich um angemessene und unangemessene Adressierungen, in denen der ihres Erachtens gebotene Respekt für Statusgruppen zum Ausdruck kommt bzw. die gerade so einen Respekt vermissen lassen.

5.3 Gruppe Sandgelb: Angeeignete berufliche Verantwortung der Lehrer:innenrolle

Die Gruppe Sandgelb setzt sich aus den vier Lehrerinnen Agnes (Aw), Bianca (Bw), Catharina (Cw) und Daniela (Dw) zusammen. Die Lehrerinnen unterrichten alle zusammen an einer Hauptschule und kennen sich dementsprechend. Während Daniela allerdings erst seit ca. fünf Jahren als Lehrerin tätig ist, sind die anderen drei Lehrerinnen zum Zeitpunkt der Erhebung bereits seit ca. 20 Jahren (Agnes und Bianca) bzw. fast 40 Jahren (Catharina) im Schuldienst. Trotz der gemeinsamen Berufstätigkeit an derselben Schule gibt es in der Gruppendiskussion immer wieder auch divergent oder oppositionell organisierte Diskursbewegungen, die auf „Rahmeninkongruenzen" (Przyborski, 2004, S. 72), d. h. fehlende Konjunktivität der sich dokumentierenden Erfahrung und Orientierung hinsichtlich der verhandelten Themen, hindeuten. Die Themen allerdings, die relevant für die Fragestellung dieser Untersuchung und für die komparative Analyse sind, werden parallel oder antithetisch diskutiert.

5.3.1 Erfahrungen zur Interaktion mit Lernenden im Hinblick auf die Asymmetrie und handlungsleitende Orientierungen

In der Diskussion ihrer Interaktionspraxis mit den Lernenden verhandelt die Gruppe Sandgelb immer wieder die ordnungsbezogene Machtasymmetrie. Eine Auseinandersetzung mit anderen Asymmetriefacetten bleibt in dieser Gruppendiskussion dagegen weitgehend aus. Das Erleben der beruflichen Handlungspraxis der Gruppe ist offenbar stärker von den Machtverhältnissen der LSB und dem Umgang mit ihnen geprägt, sodass sich die Auseinandersetzung hiermit eher in den Erzählungen und Beschreibungen der Berufspraxis niederschlägt.

Im Berufsalltag der Gruppe kommt es immer wieder zu Auseinandersetzungen mit Lernenden, die sich den Aufforderungen der Lehrerinnen widersetzen. Teilweise stellen sie offen die ordnungsbezogene Machtasymmetrie in der LSB infrage und fordern die Lehrkraft heraus, ihre Dominanzposition unter Beweis zu stellen. Derartige Herausforderungen erweisen sich in der Wahrnehmung der Gruppe als fortdauernder Kampf darum, sich gegen den Widerstand der Lernenden und somit unter den Bedingungen fehlender Akzeptanz der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie durchzusetzen. Das Schüler:innenverhalten wird von der Gruppe dabei als Behinderung in der Ausübung ihrer Aufgabe wahrgenommen, Lernarrangements zu gestalten und Lernprozesse anzuleiten, und erscheint *in dieser Hinsicht* als ein zu bearbeitendes Problem. Im Umgang mit dem so gefassten Problem stützt sich die Gruppe auf Ressourcen und Strukturen, die die Schule ihr zur Verfügung stellt. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass das Schüler:innenverhalten nicht als zu bearbeitendes Problem der Person der Lehrkraft, sondern als eines der Institution gesehen wird; die Lehrkräfte setzen sich mit ihm in ihrer Stellvertretungsfunktion für die Institution auseinander. Hierbei die institutionell übertragene Dominanzposition geltend zu machen, erweist sich dabei als eine exteriore Handlungsanforderung an die Gruppe, die sie sich allerdings in ihrer beruflichen Praxis zu eigen macht. Dementsprechend orientiert sich diese Gruppe an der beruflichen Verantwortlichkeit, die sie mit der Lehrer:innenrolle verbindet. Diese Orientierung zeigt sich zum einen direkt – z. B. in der Wahrnehmung des relevanten Schüler:innenverhalten als *Unterrichts*störung –, zum anderen indirekt – etwa über die sich dokumentierende Abgrenzung von impulsiv-emotionalem Reagieren als Lehrperson.

Dass die Gruppe sich regelmäßig mit Infragestellungen oder Leugnungen der ordnungsbezogenen Machtverhältnisse in der LSB konfrontiert sieht und sie solches Schüler:innenverhalten primär in seiner Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen als Handlungsproblem verhandelt, zeigt sich in einer besonders interaktiven und selbstläufigen Passage im ersten Drittel der Diskussion. Zwar eröffnet der Gruppendiskussionsleiter die Passage mit einer immanenten Nachfrage. Es zeigt sich aber schnell, dass das mit der Nachfrage angeschnittene Thema hoch bedeutsam dafür ist, wie die Gruppe ihre Berufspraxis erlebt. Die Passage zeigt außerdem, wie die Gruppe sich in ihrem Disziplinarhandeln zuversichtlich und in mehrfacher Weise auf Ressourcen und Strukturen der Schule stützt.
Bereits früh im Verlauf der Gruppendiskussion betonen die Gruppenmitglieder, dass sie trotz des an sich guten Verhältnisses zu den Lernenden „durchaus Probleme mit den schwe- sehr sehr schwierigen Schülern haben im Unterricht und da geht es oft auch hoch her" (GD Sandgelb, Z. 18f.). Dies greift der Gruppendiskussionsleiter auf. Es entspinnt sich ein selbstläufiger Diskurs, in dem die Gruppenmitglieder in die Erzählungen der anderen eingreifen – diese teilweise sogar übertönen (z. B. GD Sandgelb, Z. 586–589, 652–659) – und schon zu neuen Erzählungen anheben, bevor der Gruppendiskussionsleiter den Erzählimpuls zu Ende formulieren kann oder die Vorrednerin das Ende ihrer Erzählung mit einer Erzählkoda signalisiert hat. Also ist der Mitteilungsdrang der Lehrerinnen bezüglich dieses Themas groß und derartige Erfahrungen bilden ein Zentrum konjunktiven Erlebens der beruflichen Handlungspraxis für diese Gruppe. Dies dokumentiert sich schon darin, wie emphatisch Daniela die immanente Nachfrage des Gruppendiskussionsleiters aufnimmt („oh ja"):

Ym: Sie haben ja ähm vorhin auch mehrmals schon beschrieben dass Sie im Unterricht sich mit Schülern auseinandersetzen dass es da irgendwie Reibungen gibt und so, (.) äh erinnern Sie=sich vielleicht an ne konkrete Situation,

Dw: oh ja heute (.) ne Doppelstunde 5a (.) ähm ich mach das nur dass ich mir alles
Ym: └die Sie mir erzählen können?
Dw: aufschreibe und ne bin ja noch jünger als du (.) ähm ich bin frustriert ohne Ende
Aw: └mmh
Dw: dass ich mich überhaupt noch Unterricht vorbereite für diese: lie@ben@ Kindlein (.) ähm die ersten fünfundvierzig Minuten sind komplett für Disziplinschwierigkeiten draufgegangen es war=n Chaos ohne Ende

(GD Sandgelb, Z. 571–579)

Die vom Gruppendiskussionsleiter erneut thematisierte Erfahrung, „dass es da irgendwie Reibungen [mit Lernenden] gibt", exemplifiziert Daniela mit einer Situation aus der jüngsten Vergangenheit. Sie kontrastiert dabei ihre sorgfältige Planung des Unterrichts mit dem „Chaos ohne Ende" während der Unterrichtsstunde. Daniela kann die Lernsituation nicht entsprechend ihrer Vorbereitung gestalten, sondern hat stattdessen mit „Disziplinschwierigkeiten" umzugehen. Der Auseinandersetzung mit diesen Schwierigkeiten fällt der eigentliche Unterricht als von der Lehrerin angeleiteter Lernprozess zum Opfer („komplett für Disziplinschwierigkeiten draufgegangen").

Somit wird hier – wie bei der Gruppe Tannengrün – eine Krise der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie berichtet. Die Lernenden fügen sich nicht schlicht den Anweisungen der Lehrkraft, die die von ihr anvisierte Unterrichtsordnung nur mühevoll gegen Widerstand durchsetzen kann. Diesen Widerstand gegen ihre ordnungsbezogene Dominanzposition verhandelt Daniela hier im Gegensatz zur Gruppe Tannengrün in Bezug auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Das als „Disziplinschwierigkeiten" gefasste Schüler:innenverhalten stellt eine Störung dieser Lehr-Lern-Prozesse und eine Behinderung des geplanten Unterrichts dar.

In der Fortsetzung ihrer Erzählung schildert Daniela, dass sie auf den Widerstand der Lernenden reagiert, indem sie zwei Schüler in den sogenannten Raum für eigenverantwortliches Denken (kurz: RED) schickt. Hierbei handelt es sich um das in Abschn. 3.3.1 angesprochene Disziplinierungsinstrument, das häufig unter dem Namen „Trainingsraum" firmiert und an der Schule der Lehrerinnen eingerichtet wurde.[86] Diese Praxis, sich zur Durchsetzung der eigenen Dominanzposition auf institutionalisierte Ressourcen und Strukturen der Schule wie etwa den Trainingsraum zurückzuziehen, bildet für die Gruppe einen geteilten Reaktionsmodus im Umgang mit Infragestellungen der ordnungsbezogenen Machtverhältnisse. So berichtet z. B. Catharina in ihrer Fortsetzung von Danielas Exemplifizierung ebenfalls wie sie sich in Reaktion auf Infragestellungen der Machtverhältnisse in der LSB auf die Ressourcen und Strukturen der Schule zurückzieht. Sowohl der Rückgriff auf die institutionalisierten Möglichkeiten der Schule als auch die Erfahrung der Infragestellung lassen sich anhand von Catharinas Erzählung weiter ausdifferenzieren.

Catharina berichtet von einer Auseinandersetzung mit einem Schüler namens Sebastian:

Cw: der sitzt denn da mit Kappe kauend (.) der schmeißt dauernd
Aw: └o::: Gott

86 Obschon dem Anspruch nach der Trainingsraum weniger der Sanktionierung und mehr der Unterstützung bei der Entwicklung von Selbstdisziplinierungsfähigkeiten dienen soll, scheint diese Gruppe – wie auch in verschiedenen Studien herausgearbeitet (vgl. Abschn. 3.3.1) – den Raum eher zur Bestrafung einzusetzen. So erläutert z. B. Daniela im Kontext der obigen Erzählung, dass sie den Trainingsraum „sehr schonend" einsetzt und es dauert, bis sie „wirklich *Strafen* verhäng[t]" (GD Sandgelb, Z. 594–598). Da Gegenstand dieser Untersuchung nicht speziell die Praxis der Disziplinierung nach der Trainingsraummethode ist, gehe ich hier auf diese Diskrepanz zwischen Konzept und Umsetzung durch die Gruppe nicht genauer ein.

Cw: Müll durch die Klasse ich sag Sebastian °äh° spuck das Kaugummi aus (.) und wat is wenn nich? gut sag=ich äh und dann stört der tausend Mal
Bw: └bo::::::r
Cw: und dann sag=ich so wenn=s du jetzt nicht aufhörst musst du in den RED dieser Trainin- hier das ist dieser (.) Raum. ähm geh ich nich hin (.) mach ich nicht (.) wolln=Se jetzt machen (.) ja sag=ich dann muss ich die Schulleitung rufen ja machen=Se (.) rufen Se die Schulleitung (.) dann eh wir
Bw: └eins eins null (.) oder war=s eins eins zwei
Cw: dürfen ja den Klassenraum nicht mehr verlassen, weil wir diese äh Hightechnik hier schützen (.) dann hab ich angerufen
Bw: └be@schützen müssen@
Cw: im Sekretariat zum Glück war dies-
Bw: aus der Klasse haste angerufen?
Cw: ja klar (.)
Aw: das ist doch auch das ist also das ist doch=n schlechter Scherz wir müssen (.) wir
Bw: └@überleg mal@
Aw: müssen anrufen weil wir aufgrund der neuen Technik (.) den Klassenraum nicht mehr verlassen dürfen um da hinzugehen?
Cw: └ja
Cw: oder ähm
Bw: und weil da einer sagt und jetzt?
Aw: ja

(GD Sandgelb, Z. 615–637)

Catharina charakterisiert das Verhalten, das für sie ein zu bearbeitendes Problem darstellt und den Ausgangspunkt für ihre Auseinandersetzung mit dem Schüler bildet, erstens als Verstoß gegen solche Verhaltensregeln wie den Klassenraum sauber zu halten und zweitens als Störung des Unterrichts, wie zuvor Daniela. Auf Catharinas Versuche, den Schüler zur Ordnung zu rufen, reagiert dieser mit einer gesteigerten Form der Infragestellung des ordnungsbezogenen Machtverhältnisses zwischen Lehrerin und Schüler. Mit Entgegnungen wie „wat is wenn nich?" und „geh ich nich hin (.) mach ich nicht (.) wollen=Se jetzt machen" fordert er sie zu einem Kräftemessen heraus und demonstriert seine Zuversicht, bei dem Kräftemessen nicht zu unterliegen, indem er die Lehrerin ermuntert, die Schulleitung ruhig hinzuzuziehen.
Bevor wir die hier berichteten Rückgriffe auf die Strukturen und Ressourcen der Schule genauer betrachten, ist zunächst zu bemerken, wie gelassen Catharina in der Auseinandersetzung mit dem Schüler reagiert. Angesichts einer so gravierenden Infragestellung und provokativen Demonstration der Überzeugung, die Lehrerin könne letztlich nichts gegen den Widerstand ausrichten, könnte man erwarten, dass Catharina die Situation als ein Moment der Ohnmacht erlebt hat. Erstaunlicherweise dokumentiert sich in ihrer Erzählung keine derartige Wahrnehmung der Konfrontation. In ihren ruhigen Reaktionen „gut sag=ich" und „ja sag=ich dann muss ich die Schulleitung rufen", die sich deutlich von dem impulsiven Reagieren, das sich immer wieder bei Gruppe Tannengrün dokumentiert (vgl. Abschn. 5.2.1), und dem von Gruppe Rot berichteten Wutausbruch in einer Ausnahmesituation (GD Rot, Z. 1019–1026) abheben, kommt vielmehr eine Zuversicht zum Ausdruck, dass die Institution, die die Lehrerin repräsentiert, schlussendlich doch sozusagen am längeren Hebel sitzt. Wenn Daniela in der vorangegangenen Erzählung zwei Schüler, die sich den wiederholten Ermahnungen trotz der Ankündigung der drohenden Konsequenzen widersetzen, als irrational beurteilt („ich weiß nicht wie man so doof sein kann", GD Sandgelb, Z. 601), dann dokumentiert sich darin ebenfalls die Überzeugung, dass ein Ignorieren ihrer Aufforderungen letztlich sinnlos ist; schon aus Eigeninteresse sollten

die beiden Schüler darauf hören, wenn die Lehrerin sie zur Ordnung ruft. Diese Gewissheit, dass die Lernenden mit ihrem Widerstand letztlich nicht durchkommen, bestätigt sich z.B. auch, wenn Bianca fragt „boah hast du einen Lachkrampf gekriegt?" (GD Sandgelb, Z. 644), nachdem Catharina berichtet, eine andere Schülerin habe sich auf ihr „Recht auf Bildung" (GD Sandgelb, Z. 642f.) berufen, um sich einem Rauswurf zu widersetzen.
In ihren Disziplinarmaßnahmen stützt sich Catharina auf zwei verschiedene Weisen auf die Ressourcen und institutionellen Strukturen der Schule. Erstens setzt auch sie wie Daniela den Trainingsraum der Schule ein. Zweitens stützt sich die Lehrerin noch in anderer Weise darauf, was ihr die Schule an Ressourcen zur Verfügung stellt: Sie ruft gelassen die Schulleitung herbei, womit sie sich auf die hierarchischen Strukturen der Institution Schule zurückzieht. Damit wendet sie sich an eine übergeordnete Instanz in der hierarchisch gegliederten Schule, die ihre ordnungsbezogene Machtposition gegenüber den Lernenden verbürgen könnte. Vor allem aber *übergibt* Catharina die Auseinandersetzung mit den Lernenden an die stellvertretende Schulleiterin und lässt sich weniger ihr Disziplinarhandeln ausdrücklich bestätigen, wie die anschließende, homologe Erzählung von Catharina noch deutlicher zeigt (GD Sandgelb, Z. 638–662). Bei dieser zweiten, homologen Erzählung wird noch klarer, dass das Hinzuziehen der Schulleitung nicht als eine Art Rückenstärkung für die Gruppe bedeutsam ist, sondern insofern, als der Schulleitung die Auseinandersetzung mit Lernenden überantwortet werden kann, aus der man sich selbst dann zurückziehen kann. Catharina ordnet sich so in die hierarchische Struktur der Schule ein und stellt ihre Funktion als Stellvertreterin der Institution heraus. Den Widerstand des Schülers bzw. der Schülerin gegen die Ermahnungen der Lehrperson und die Anfechtung der Machtverhältnisse in der LSB überweist sie als zu bearbeitendes Problem gelassen an die hierarchisch nächst höhere Stellvertreterin der Institution. Darin dokumentiert sich, dass das Verhalten des Schülers als Widerstand gegen die Institution gedeutet wird, den die Lehrerin nicht als ihr *persönliches* Problem zu bearbeiten hat. Auf diese Weise schafft Catharina eine Distanz zwischen ihrer Person und der disziplinarischen Auseinandersetzung mit dem Schüler.
Dass diese Praxis, die Schulleitung hinzuzuziehen, und der dokumentarische Sinngehalt von Catharinas Schilderung dieser Praxis von der Gruppe konjunktiv geteilt wird, mag angesichts der Verwunderung, die Catharinas Erzählung bei den Kolleginnen auslöst und die ihrerseits Catharina verwundert („aus der Klasse haste angerufen?//ja klar"), zunächst unplausibel erscheinen. Allerdings zeigt der weitere Verlauf, dass es sich hier nicht um einen oppositionellen, sondern antithetischen Diskurs handelt: Agnes und Bianca empören sich darüber, dass sie nicht einfach ins Sekretariat gehen können, um die Schulleitung hinzuzuholen. Damit erkennen sie aber zumindest die Notwendigkeit an, die Schulleitung hinziehen zu können, wenn „da einer sagt und jetzt?". Ferner validieren sie, wenn auch nicht zwingend die spezifische Praxis, so doch aber zumindest die darin zum Ausdruck kommende Einordnung des Konflikts als zu bearbeitendes Problem der Institution anstatt als persönliches Problem der Lehrerin. Diese Synthese deutet sich bereits in Biancas Einwurf „eins eins null (.) oder war=s eins eins zwei" an. Denn hiermit schlägt sie vor, nicht nur die Schulleitung, sondern die Polizei zu rufen, die mit weiteren Mitteln ausgestattet ist und an die die Disziplinierung und Durchsetzung einer bestimmten schulisch-unterrichtlichen Ordnung übergeben werden kann. Wenn auch vielleicht überspitzend, validiert sie damit das Prinzip, gravierende Infragestellungen der Machtverhältnisse an übergeordnete Instanzen zu überweisen. An anderer Stelle schildert Daniela ebenfalls, erwogen zu haben, die Schulleitung hinzuzuziehen (GD Sandgelb, Z. 1232–1241). Die Art, wie sie dies schildert, lässt darauf schließen, dass es sich hierbei um eine routinierte Praxis handelt. Entgegen dem ersten Anschein sind also dieses Berufen auf die institutionalisierten Strukturen der Schule

oder zumindest die Einordnung von Konfrontationen als Handlungsproblem der Institution durchaus konjunktiv für die Gruppe.
Schüler:innenverhalten, auf das die Lehrerinnen mit der Inanspruchnahme ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition oder dem Hinzuziehen einer übergeordneten Instanz der hierarchisch gegliederten Schule reagieren, deuten die Gruppenmitglieder also als Widerstand gegen die Institution und die Lehrerin *qua Stellvertreterin der Institution* sowie, wie wir gesehen haben, als eine Behinderung der Lehrperson in der Ausübung ihrer beruflichen Aufgabe, Lehr-Lern-Prozesse zu organisieren und anzuleiten. Letzteres tritt noch einmal in den Vordergrund in der (Zwischen-)Konklusion der obigen Diskursbewegung, die Bianca und Catharina gemeinsam vollziehen. Im Anschluss an die homologe Schilderung einer zweiten Episode von Catharina (GD Sandgelb, Z. 638–662) resümieren die beiden Lehrerinnen noch einmal die Problematik, der sie sich in Situationen gegenübersehen, in denen sie ihre Dominanzposition in Anspruch nehmen müssen.

Bw: und dann setzt du dich hin und sagst so wir machen jetzt bei neunzehnhundert (.) fünfundsiebzig weiter @(.)@ @Geschichte@ (.) wobei das kannste doch (.) das
Cw: └ja wir sind jetzt bei den Rosinenbombern (.) ja
Bw: kannst doch vergessen oder?
Cw: ja (.) ja und so äh (.) häuft sich das äh dann bei vielen
Bw: └da ist Unterricht doch erst mal

(GD Sandgelb, Z. 663–668)

Die Konfrontation mit den Lernenden und der Widerstand gegen die Anweisungen der Lehrkraft werden hier auf ein Neues als Hindernis für die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt verhandelt. Während in der Gruppe Tannengrün Fragen des Lernens bei Infragestellungen der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie (oder der sachbezogenen Wissensasymmetrie) in den Hintergrund des Pochens auf eine Superiorität der Lehrkraft treten, ist diese Gruppe an der zentralen Aufgabe von Lehrkräften orientiert, Lehr-Lern-Prozesse zu organisieren und anzuleiten. Zum einen wird das Schüler:innenverhalten als Störung des Unterrichts gefasst, auf das entsprechend zu reagieren und die ordnungsbezogene Dominanzposition in Anspruch zu nehmen ist. Zum anderen erschweren die gravierende Infragestellung durch die Lernenden und das Ignorieren von Ermahnungen noch zusätzlich, zum Gegenstand des Unterrichts zurückzukehren.
Die zentralen, bisher herausgearbeiteten Aspekte lassen sich, wie einleitend angemerkt, abstrakter bündeln als eine Orientierung an den beruflichen Verantwortlichkeiten und Aufgaben, die die Gruppe mit der Lehrer:innenrolle verbindet. Einerseits zeigt sich dies darin, wie die Gruppe Konflikte mit Lernenden wahrnimmt. Wie gerade noch einmal gesehen, sieht die Gruppe solche Auseinandersetzungen als Erschwernis des Unterrichtens, d. h. als Behinderung ihrer Ausübung der zentralen Verantwortung von Lehrkräften, Lernarrangements zu gestalten und Lernprozesse anzuleiten. Nehmen die Lehrerinnen bei solchen ‚Unterrichtsstörungen' eine Dominanzposition in Anspruch, ist dieses Disziplinarhandeln an der Wiederherstellung einer unterrichtlichen Ordnung, die weiter zu unterrichten ermöglicht, und damit an der Ausübung ihrer Verantwortung für die Gestaltung von Unterricht orientiert. Andererseits stützt sich die Gruppe in ihrem Disziplinarhandeln auf die Ressourcen und vor allem auch die hierarchische Strukturiertheit der Schule. Besonders mit letzterem positionieren sich die Gruppenmitglieder als Stellvertreterinnen der Institution, die Auseinandersetzungen mit Lernenden gegebenenfalls auch an höherstehende Repräsentanzen der Institution weiterreichen können. Widersetzen sich

Lernende also den Anweisungen der Lehrkraft, wird dies nicht als Widerstand gegen die Person der Lehrkraft, sondern als Widerstand gegen die Institution wahrgenommen, für die die Lehrerinnen eine Stellvertretungsfunktion innehaben. Damit bezieht sich die Gruppe zwar wie die Gruppe Tannengrün bei der Ausübung ihrer ordnungsbezogenen Macht gegenüber den Lernenden auf die Lehrer:innenrolle. Während letztere allerdings mit der Lehrer:innenrolle verbindet, dass Lehrpersonen einen bestimmten Status haben und dem eine schüler:innenseitige Pflicht korrespondiert, diesem Status Respekt zu zollen (vgl. Abschn. 5.2.1), verknüpft erstere mit der Lehrer:innenrolle Aufgaben von Lehrkräften wie die Durchsetzung einer unterrichtlichen Ordnung, die bei Schwierigkeiten auch an die Schulleitung als nächst höhergestellte Stellvertretung der Institution Schule abgegeben werden kann.

Der Unterschied, wie sich die beiden Gruppen in ihrer Machtausübung auf die Lehrer:innenrolle beziehen, wird noch deutlicher, wenn man betrachtet, wie sich Gruppe Sandgelb in Auseinandersetzungen mit Lernenden zu ihren eigenen Emotionen verhält, und berücksichtigt, dass die Gruppe weniger unmittelbar von sich aus die ihr institutionell übertragene Macht gegenüber den Lernenden geltend macht, sondern sich eher dazu gezwungen sieht. Letzteres deutet sich bereits verschiedentlich in der obigen Diskursbewegung an. So spricht Daniela etwa davon, dass die beiden Schüler, die sie in den Trainingsraum geschickt hat, es „*geschafft* [haben] (.) n=Trainingsraumschein von [ihr] zu bekommen" und es anschließend „nochmal *geschafft* [haben] zwei Mal an die Tafel zu kommen", also verwarnt zu werden (GD Sandgelb, Z. 598–601). In dieser Darstellung des Disziplinarhandelns taucht die Lehrerin gar nicht mehr als Akteurin und Entscheidungsinstanz auf, die zwischen dem Schüler:innenverhalten und der Sanktionierung vermittelt. Dass es zu diesen Sanktionsmaßnahmen gekommen ist, ist gewissermaßen etwas, was die Schüler ohne aktives Zutun der Lehrerin erreicht haben. Die Lernenden, so schildert es Daniela, haben sich so verhalten, dass Daniela keine Wahl hatte. Ganz ähnlich formuliert Catharina z. B. in der oben zitierten Erzählung die Ankündigung, die Schulleitung hinzuzuziehen, nicht als ihre Entscheidung, sondern als eine Notwendigkeit, mit der sie sich konfrontiert sieht („ja sag=ich dann *muss* ich die Schulleitung rufen", GD Sandgelb, Z. 621).
Dass die Gruppe mit der Ausübung ihrer ordnungsbezogenen Macht eher einem exterioren Druck nachgibt, lässt sich anhand weiterer Passagen genauer und mit Bezug auf die rekonstruierbare Diskursorganisation ausdifferenzieren. Damit zusammenhängend wird auch deutlich, wie sich die Gruppe dabei zu ihrer eigenen emotionalen Involviertheit in die Auseinandersetzungen mit Lernenden verhält – nämlich, dass sie in der Konfrontationssituation von impulsiv-emotionalem Reagieren Abstand nimmt und an einem kontrollierten Reagieren orientiert ist. Wenn die Lehrerinnen beispielsweise ihren Umgang mit Adressierungen durch Lernende verhandeln, die sie unangemessen finden, kommt zum Ausdruck, dass die Lehrerinnen sich eigentlich eher sträuben, ihre Dominanzposition geltend zu machen. Dies dokumentiert sich z. B. in Biancas Erzählung von einer Auseinandersetzung mit einem Schüler, der „sich immer volles Rohr mit [ihr] anlegt und am nächsten Tag kommt und sagt tut mir leid" (GD Sandgelb, Z. 1192f.).

Bw: dann hatten wir Bio hab ich mit Annegret zusammen Bio, und dann ging=s um geschlechtsreif und sagt der doch tatsächlich s=hat bei Ihnen ja nicht geklappt,
Cw: └mmh wer °ist das°
Bw: (.) und wir ha::tten gerade diese mega Auseinandersetzung und ich hab dann irgendwie gedacht nein ich habe ich habe jetzt ein°fach keinen Bock° (.) und denke (.) eigentlich muss ich da natürlich drauf reagieren eigentlich müsste ich dahingehen und ihm sofort=n paar hauen (.) weil (.) t: ((Schulterzucken))

Cw: └mmh
Bw: ne das ist so f:- das geht gar nicht ne (.) so dann hab ich so=n bisschen aus=m
Cw: └mmh └mmh mmh
Bw: Fenster geguckt Annegret erzählte weiter ne hatte dann (.) hat natürlich alle Schüler beobachten mich dann immer, wat macht se wat macht se
Cw: └mmh
Bw: wat macht se hab ich gedacht (.) nee gar nichts sagen kannst=e jetzt auch nicht (.) und dann hab ich mich eben umgedreht und hab gesagt (.) °ich hab das gehört°

(GD Sandgelb, Z. 1193–1207)

Der Schüler macht im Unterricht einen Einwurf, der gegen die Lehrerin als Person gerichtet ist. Dieser Seitenhieb macht Bianca offenbar fassungslos („sagt der *doch tatsächlich*", siehe auch die Abbrüche in „weil (.) t: ((Schulterzucken)) ne das ist so f:- das geht gar nicht") und ist für sie so empörend, dass unter normalen Umständen die angemessene Reaktion wäre, jemandem, der sich so äußert, „sofort=n paar [zu] hauen". Trotz der Fassungslosigkeit und Empörung über den Kommentar ist der erste Impuls der Lehrerin jedoch nicht, ihre Dominanzposition geltend zu machen und den als unverschämt empfundenen Kommentar zu sanktionieren. Im Gegenteil: Angesichts der gerade erst zurückliegenden Konfrontation mit dem Schüler hat Bianca „ein°fach keinen Bock°", sich schon wieder mit dem Schüler wegen der Bemerkung auseinanderzusetzen (siehe auch die Frustration, die in „und wir *ha::tten* gerade diese *mega* Auseinandersetzung" zum Ausdruck kommt). Im Kontrast zur Gruppe Tannengrün (vgl. Abschn. 5.2.1), die stets einfordert, Statusdifferenzen zwischen Lehrkraft und Lernenden zu achten, wenn Lernende sich ihres Erachtens im Ton vergreifen („ich bin nicht deinesgleichen sag=ich dann immer", GD Tannengrün, Z. 764), widerstrebt Bianca eine solche Reaktion offenbar. Dass sie dennoch den Schüler zurechtweist und in diesem Sinne ihre ordnungsbezogene Dominanzposition in Anspruch nimmt, schildert Bianca hier als Überwindung eines inneren Widerstandes, nicht schon wieder in eine hitzige Konfrontation mit dem Schüler zu geraten und den Kommentar darum zu ignorieren. Den Einwurf nicht zu übergehen, sondern die mit der Rolle zugewiesene Ordnungsmacht in Form einer Ermahnung auszuüben, erscheint damit zunächst als ein exteriorer Anspruch an Biancas Handeln, den sie sich jedoch zu eigen macht. Dieser exteriore Charakter wird besonders deutlich im Kontrast zum Streben nach Statusakzeptanz, an dem Gruppe Tannengrün orientiert ist, wenn sie ihre Superiorität in Konfrontationen geltend macht.
Wie es trotz des ersten Impulses, den Spruch des Schülers zu übergehen und sich eine weitere Auseinandersetzung mit ihm zu ersparen, zur Aneignung dieser zunächst exterioren Anforderung an ihr Handeln kommt, schildert die Lehrerin mit einer Gegenüberstellung: Sie stellt die gespannte Erwartungshaltung der übrigen Lernenden („alle Schüler beobachten mich dann immer, wat macht se wat macht se wat macht se") und ihren parallel ablaufenden Reflexionsprozess mit dem Ergebnis „nee gar nichts sagen kannst=e jetzt auch nicht" einander gegenüber. Ihre schlussendliche Entgegnung auf den Einwurf des Schülers bringt Bianca so in Verbindung mit der sich in der Situation entfaltenden Klassendynamik und den Erwartungen, mit denen sie sich als Lehrerin in der LSB konfrontiert sieht. In diesem Kontext der Rollenerwartungen erkennt Bianca die Notwendigkeit an („kannst=e […] nicht"), so eine Bemerkung nicht unkommentiert zu lassen, und gibt schließlich der wahrgenommenen exterioren Anforderung nach („*und dann* habe ich mich *eben* umgedreht und gesagt").
Dies ist homolog dazu, wie Daniela im Anschluss an Biancas Erzählung ihren Umgang mit einem provokativen Schülerkommentar schildert (GD Sandgelb, Z. 1217–1244). Mit der

Handlungsalternative, den Schüler zur Disziplinierung zur Schulleitung zu bringen, assoziiert die Lehrerin, sich „Stress und Ärger“ einzuhandeln (GD Sandgelb, Z. 1234). Dies widerstrebt ihr anscheinend und daher wählt sie folgende Option: „ich nehm- es (.) nicht ernst weil es kommt von Rolf. (.) da nehme ich selten was ernst (.) und ähm lass ma alle fünfe gerade sein“ (GD Sandgelb, Z. 1234f.). Gegen die Ausübung ihrer Ordnungsmacht durch Disziplinarhandeln regt sich bei Daniela ein innerer Widerstand, sodass sie den Schüler erst bei einem erneuten Einwurf zurechtweist. Mit diesem ersten Ignorieren der Bemerkung lässt die Lehrerin „ma alle fünfe gerade sein“ und stellt so ihre Entscheidung als Abwägung zwischen dem Durchsetzen gewisser Regeln einerseits und der Vermeidung von „Stress und Ärger“ andererseits dar.
Zwischen den Gruppen Sandgelb und Tannengrün zeigt sich ferner eine Differenz darin, wie sich die Lehrpersonen zu ihrer eigenen Emotionalität in derartigen Konfrontationssituationen verhalten. Die Gruppe Tannengrün reagiert affektiv aufgeladen und impulsiv auf Anzweifelungen ihrer Superiorität (vgl. Abschn. 5.2.1). Anstatt eines emotional-impulsiven Reagierens lässt sich bei der Gruppe Sandgelb dagegen eine reflexive Kontrolliertheit beobachten, bei der Disziplinarhandeln und die Ausübung von Ordnungsmacht kein Ventil für die eigene emotionale Involviertheit in die Auseinandersetzung mit den Lernenden darstellen. Zu beachten ist hier, dass mit „Kontrolliertheit“ nicht gemeint ist, dass die Lehrerinnen Konflikten mit Lernenden unbedingt stets deeskalierend begegnen und bei Ermahnung prinzipiell einen ruhigen, freundlichen Ton anschlagen. „Kontrolliertheit“ verwende ich hier als Gegenbegriff zu „Impulsivität“ als Begriff für ein Handeln vorrangig aus der eigenen situativen Emotionalität heraus, das weitreichendere Konsequenzen nicht berücksichtigt und ein ‚wütendes Ausrasten‘ darstellt. So kann ein kontrollierter Umgang mit Schüler:innenverhalten, das als unangebracht eingeordnet wird, situationsspezifisch auch bedeuten, in einem schärferen Ton zu ermahnen.
Diese Art des reflektierten, kontrollierten Reagierens und die beschriebene Relation von Emotionen der Lehrpersonen und Disziplinierungshandeln zeigen sich u. a. in den gerade betrachteten Erzählungen von Bianca[87] und Daniela, in denen sie von provokativen Schüler:innenbemerkungen berichten. Einerseits deuten sie an, die Schüler durchaus schon mal streng zurecht gewiesen zu haben („wir ha::tten gerade diese mega Auseinandersetzung“, GD Sandgelb, Z. 1195–1197, „dann hab ich ihm gesacht so. sach ich Rolf jetzt reicht es. noch einmal und jetzt sind wir wirklich bei der Schulleitung.“, GD Sandgelb, Z. 1239–1241). Nichtsdestotrotz dokumentieren sich in den geschilderten Auseinandersetzungen andererseits die emotionale Kontrolliertheit und Reflexivität auch als überlegte Zurückhaltung im Umgang mit den Schüler:innenkommentaren. Beide Lehrerinnen berichten, dass sie auf den Schüler:innenkommentar jeweils nicht unmittelbar reagiert haben, sondern die Situation sowie ihre Handlungsmöglichkeiten erwogen haben: Bianca schildert, was ihr in der Situation durch den Kopf ging, und dass sie sich Zeit für ihre Reaktion genommen hat („ich hab dann irgendwie gedacht ich habe jetzt ein°fach keinen Bock° […] so und dann hab ich so=n bisschen aus dem Fenster geguckt Annegret erzählte weiter ne hatte dann […] hab ich gedacht (.) nee gar nichts sagen kannst=e jetzt auch nicht (.) und dann hab ich mich eben umgedreht“, GD Sandgelb,

87 Es gibt in der Gruppendiskussion auch Passus, in denen Bianca von sich selbst sagt, impulsiv zu reagieren (z. B. „°ich=bin eher so Rakete°“, GD Sandgelb, Z. 1292). Jedoch handelt es sich hierbei um reflexive Rekonstruktionen der eigenen Praxis, die sich zum einen so nicht in den Beschreibungen und Erzählungen widerspiegeln (siehe oben). Zum anderen widersprechen andere Gruppenmitglieder auch Biancas abstrakter Einordnung ihrer eigenen Praxis („Bw: [es] gibt bei mir im:mer nur Kante immer immer immer also auf- de- äh °na wie denn° übelste Art und Weise auch nicht aber (.) doch im Grunde genommen empfinde ich das so […]//Cw: ach du bist aber also (.) finde ich jetzt nicht […] nee=nee also äh: (.) nee das seh- ich nicht so“, GD Sandgelb, Z. 1337–1348). Folglich ist der reflexiven Rekonstruktion der eigenen Praxis von Bianca diesbezüglich mit besonderer Skepsis zu begegnen.

Z. 1197–1207). Ebenso hat Daniela „erstmal tief ein@geatmet@ und dann gedacht okay [sie] hab[e] zwei Möglichkeiten zu reagieren“ (GD Sandgelb, Z. 1232f.). Wichtig ist jeweils, dass die Lehrerinnen in ihrer Darstellung *nicht* die Textsorte wechseln. Sie führen die narrative Vordergrundkonstruktion fort und wechseln nicht in eine Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (vgl. die Verwendung des Perfekt und die Hervorhebung der Sequenzialität mit „dann“). Die Lehrerinnen steigen *nicht* aus der Erzählung ihres Erlebens der Unterrichtssituation aus, um die Situation innerhalb der Gruppendiskussion zu reflektieren. Sie *erzählen* von ihrem Reflexionsprozess innerhalb der erzählten Unterrichtssituation (vgl. auch Gruppe Veilchenblau, Abschn. 5.5.1). Mit Kramer (2019, S. 45) gesprochen zeigt sich hier eine „Reflexivität im Habitus“, der die Berufspraxis anleitet, – keine „Reflexion des Habitus“, die Teil der Praxis der Gruppendiskussion ist.

Bei Bianca und Daniela zeigt sich in diesen Diskurszügen also eine Kontrolliertheit, die sich handlungspraktisch in einer überlegten Zurückhaltung realisiert, aber nicht ausschließt, Lernende situationsabhängig auch mal harscher zurechtzuweisen. Allerdings realisiert sich die Kontrolliertheit handlungspraktisch nicht bei der gesamten Gruppe in einer solchen Weise. Bei Catharina kommt die Kontrolliertheit in Form eines *prinzipiell* freundlich-deeskalierenden Reagierens zum Ausdruck, woran die anderen Gruppenmitglieder aber nicht anschließen können. Hierbei handelt es sich jedoch nur um einen Unterschied in der Art und Weise, wie Kontrolliertheit enaktiert wird. Das heißt, die übergeordnete Kontrolliertheit ist den Gruppenmitgliedern gemeinsam und realisiert sich handlungspraktisch bei den Lehrerinnen dann lediglich in unterschiedlichen, nicht konjunktiv geteilten Spielarten. Dies wird anhand der komplexen Diskursorganisation der relevanten Passagen deutlich, die in subtiler Weise antithetisch organisiert sind und mit der Artikulation von übergeordneten, von der gesamten Gruppe geteilten Orientierungskomponenten synthetisiert werden.

Um die antithetische Entfaltung der Kontrolliertheit und des Verhältnisses zu den eigenen Emotionen in Konfrontationssituationen zu illustrieren und deren Konjunktivität zu bestätigen, betrachten wir noch einmal die gerade diskutierten Erzählungen von Bianca und Daniela hinsichtlich ihrer Einbettung in den Diskurskontext.

Catharina eröffnet diese Diskursbewegung mit dem Hinweis, manchmal seien die Lernenden „einfach nur frech.“, dann dürfe man als Lehrperson aber trotzdem „da nicht nachtragend sein“, sondern müsse „denen freundlich und höflich begegnen“ (GD Sandgelb, Z. 1172–1179). Catharina proponiert hiermit eine Kontrolle der eigenen Emotionalität im Umgang mit als unverschämt empfundenem Schüler:innenverhalten („nicht nachtragend“) und konkretisiert dies als prinzipielles Freundlichbleiben. Ersteres ist für die anderen Gruppenmitglieder anschlussfähig, letzteres nicht. Dies zeigt sich bereits darin, wie Bianca Catharinas Themeneröffnung aufgreift: „ja vor allen Dingen man man darf//Cw: doch//ja. und du darfst hier einfach ga:r nichts persönlich nehmen“ (GD Sandgelb, Z. 1180–1182). Bianca stellt in ihrer Antithese den allgemeineren Aspekt der Regulation der eigenen Emotionalität, d. h. der Kontrolliertheit, in den Mittelpunkt des Gesprächs; an Catharinas Punkt, „freundlich und höflich“ (GD Sandgelb, Z. 1177) zu bleiben, den Catharina mit „doch“ noch einmal bekräftigt, schließt sie nicht an.

Catharina und Bianca formulieren die Kontrolle der eigenen Emotionalität in Konfrontationssituationen zunächst als eine *Norm* („man darf da nicht“, „man muss“ etc., GD Sandgelb, Z. 1176–1181). Auch wenn es sich hierbei zunächst nur um eine explizierte Norm handelt, realisiert die Gruppe die entsprechende Relativierung der Bedeutung, die solche Schüler:innenadressierungen für die weitere Beziehung zu den Lernenden haben, auch handlungspraktisch. Dies zeigen die anschließenden Beschreibungen und Erzählungen ebenso wie

weiteren Passagen (u. a. GD Sandgelb, Z. 18–32, 1078–1107[88]), in denen sich auf der Ebene der performativen Performanz, d. h. in der Praxis des Erzählens in der Gruppendiskussion, eine entsprechendes habitualisiertes Handlungsmuster dokumentiert.
In obigem Austausch von Catharina und Bianca auf Ebene der Normen bleibt der antithetische Dissens noch weitgehend implizit. Im weiteren Verlauf der Diskursbewegung tritt er jedoch mit ausdrücklichen Gegenreden offen zutage und wird erst dann in einer Synthese überwunden: Nachdem Bianca und Daniela die Antithese elaboriert und validiert haben (GD Sandgelb, Z. 1188–1261, siehe oben), führt Catharina ihre zur Antithese korrespondierende These weiter aus (GD Sandgelb, Z. 1262–1285). Sie beschreibt, dass sie bei Schüler:innenverhalten, dass sie als problematisch bewertet, auf die Lernenden einredet „wie auf so=n kranken Gaul" (GD Sandgelb, Z. 1281). Das, so Catharina, „wirkt mehr als wenn man sagt ((bedrohlich gesprochen)) hast du jetzt unverschämt gesagt und willst du dich hie- mal hinsetzen" (GD Sandgelb, Z. 1281–1284). Stets in dieser Weise nachsichtig zu sein, prinzipiell einen freundlichen Ton zu wahren und grundsätzlich zu „deeskalieren" (GD Sandgelb, Z. 1293) wird als Reaktionsmodus von den anderen Gruppenmitgliedern nicht geteilt, wie sie an dieser Stelle ausdrücklich sagen.
Diesen Dissens überbrückt die Gruppe, wie bereits bemerkt, indem sie als übergeordnete, verbindende Orientierung in den Vordergrund stellt, sich in Konfliktsituationen nicht schlicht von den persönlichen Emotionen leiten und impulsiv der Verärgerung freien Lauf zu lassen, sondern kontrolliert auf unangemessenes Schüler:innenverhalten zu reagieren, auch wenn es manchmal schwer fällt. Diese Synthese vollziehen die Gruppenmitglieder gemeinsam, indem sie sich in ihrem Umgang mit ihrer Verärgerung über das Verhalten der Lernenden gegenseitig bestätigen: Anstatt ihrem Unmut in der Unterrichtssituation und gegenüber den Lernenden Luft zu machen, enthalten sie sich zunächst in der Interaktion mit den Lernenden einer affektiv aufgeladenen Reaktion und verarbeiten ihre Emotionen später in hyperbolischen Gewalt*fantasien*, deren Dramatik sie sozusagen weglachen und so entschärfen:

Dw: nachher wollte ich die nur noch erschießen jedenfalls=n paar davon
Cw: ja gut (.) was das geht mir auch oft so [...] ich glaub ich @hätte auch schon den
einen oder anderen Schüler erschossen@ (.) nein das bitte löschen jetzt @(.)@
Dw: @(.)@
Bw: @(.)@ ja aber gefühlt (.) natürlich (.) hallo
Cw: └ja gefühlt manchmal
Dw: └in Gedanken

(GD Sandgelb, Z. 1315–1324)

Auch wenn die Gruppenmitglieder die emotionale Kontrolliertheit nicht alle auf dieselbe Art und Weise handlungspraktisch realisieren, so verbindet sie dennoch, ihre emotionale Involviertheit bei Auseinandersetzungen im Modus des Fantasierens zu verarbeiten, anstatt in der Situation der Konfrontation impulsiv-emotional zu agieren und mit ihrem Disziplinarhandeln ihrer Frustration oder Wut Luft zu machen. Folglich ist dieses Verhältnis zu den eigenen Emotionen in Auseinandersetzungen mit Lernenden und eine Kontrolliertheit in diesem Sinne durchaus konjunktiv für die Gruppe.

Erstens zeigt sich also für diese Gruppe bei der Verhandlung von Disziplinarhandeln und mithin der Inanspruchnahme der ordnungsbezogenen Dominanzposition eine kontrollierte Art

88 In Abschn. 7.4 diskutiere ich kritisch die These der notorischen Diskrepanz zwischen Habitus und Norm (Bohnsack, 2013a, 2014b, 2017b) und unterziehe hierzu diese Passagen einer genaueren Analyse. Ich verzichte darauf, die Rekonstruktion dieser Passagen hier noch einmal wiederzugeben.

und Weise, wie die Lehrerinnen sich in Auseinandersetzungen zu ihren Emotionen verhalten. Die ordnungsbezogene Machtasymmetrie geltend zu machen und die Lernenden gegebenenfalls zu disziplinieren, hat zweitens für die Gruppe den Charakter einer exterioren Anforderung, die sie sich – teilweise gegen einen inneren Widerstand – in Konfliktsituationen aneignen. Die beiden zusammenhängenden Punkte bieten kaum eine positive Handlungsorientierung. Das heißt, zunächst handelt es sich vor allem um eine Negativfolie, von der sich die Gruppe mit ihrem beruflichen Handeln abgrenzt. Die Lehrerinnen agieren in Auseinandersetzungen *nicht* impulsiv; wenn sie disziplinierend auf Schüler:innenverhalten reagieren, machen sie ihre Dominanzposition *nicht* schlicht aus Verärgerung geltend; damit handeln sie ferner teilweise *gegen* einen inneren Widerstand und die darin zum Ausdruck kommende Exteriorität bleibt zunächst weitgehend unbestimmt.
Das Gegenstück zu dieser Negativfolie stellt die zuvor herausgearbeitete Orientierung an der Verantwortlichkeit dar, die die Gruppe mit der Lehrer:innenrolle verbindet und sich zu eigen macht. Vor dem Hintergrund dieser Orientierung steht zu vermuten, dass die Exteriorität der Anforderung, gegebenenfalls Ordnungsmacht auszuüben, in der institutionalisierten Rolle der Lehrperson verortet ist. Anstatt mit emotionaler Impulsivität auf provokative Schüler:innenkommentare zu reagieren oder der Verärgerung darüber mit Sanktionierungen Luft zu machen, ist die Gruppe an der Verantwortung orientiert, die sie als exteriore Anforderung ihrer beruflichen Rolle wahrnimmt und sich zu eigen macht. An einigen Stellen der komplexen Diskursbewegung, die wir gerade betrachtet haben, deutet sich dieser Zusammenhang bereits an – so z. B., wenn Bianca ihre Reaktion auf den Schüler:innenkommentar dazu ins Verhältnis setzt, was ihres Erachtens die Lernenden von ihr als Lehrerin erwarten. Sie zeigt sich aber auch in anderen Passagen, in denen ein Bezug zwischen der Kontrolliertheit einerseits sowie der Einordnung des Schüler:innenverhaltens als Unterrichtsstörung und die wahrgenommenen Zuständigkeit für eine effektive Aufrechterhaltung einer unterrichtlichen Ordnung andererseits hergestellt wird (vgl. z. B. GD Sandgelb, Z. 46–64). Da diese Passagen über die Zusammenführung der ‚zwei Seiten dieser Medaille' hinaus keine neuen Erkenntnisse bringen, verzichtet ich darauf, ihre Analyse hier darzustellen.

5.3.2 Zusammenfassung

Die Auseinandersetzung der Gruppe Sandgelb mit der Asymmetrie der LSB beschränkt sich auf die Facette der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie. Die übrigen Asymmetriefacetten sind für die Gruppe in ihrer Interaktionspraxis mit den Lernenden nicht von einer solchen Bedeutung, dass sich die Auseinandersetzung mit ihnen in der Gruppendiskussion niederschlägt. Hinsichtlich der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie erlebt die Gruppe ihre alltägliche Interaktionspraxis mit den Lernenden trotz eines ihres Erachtens guten Verhältnisses zu den Lernenden als ausgesprochen konfliktträchtig. Immer wieder kommt es zu konfrontativen Auseinandersetzungen. Regelmäßig stellen die Lernenden die ordnungsbezogene Machtasymmetrie massiv infrage und fordern Lehrkräfte teilweise offensiv dazu heraus, ihre Machtposition gegenüber den Lernenden unter Beweis zu stellen, oder sie adressieren Lehrkräfte auf eine Weise, die diese als unverschämt beurteilen. Dementsprechend ringt die Gruppe kontinuierlich darum, sich gegen den Widerstand der Lernenden und daher unter den Vorzeichen fehlender Akzeptanz der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie durchzusetzen.
In ihrem Umgang mit den Machtverhältnissen in der LSB bildet den zentralen Bezugspunkt für die Gruppe die Lehrer:innenrolle. Im Zentrum steht dabei für sie die berufliche Verantwortung, die ihr ihres Erachtens mit dieser Rolle übertragen wird und Anforderungen an ihr Handeln

generiert. Dies dokumentiert sich kohärent sowohl darin, wie die Gruppe in Reaktion auf konfrontatives Schüler:innenverhalten ihre ordnungsbezogenen Machtressourcen einsetzt, als auch darin, wie sie das Schüler:innenverhalten wahrnimmt und für sich mit Bedeutung besetzt.
So nimmt die Gruppe konfrontatives Schüler:innenverhalten als Unterrichtsstörung und somit als Behinderung in der Ausübung ihrer Kerntätigkeit als Lehrpersonen wahr, Lehr-Lern-Prozesse zu gestalten und anzuleiten. Gerade in dieser Hinsicht wird das Schüler:innenverhalten für die Gruppe zu einem Handlungsproblem, für das sie sich zuständig sieht. Diese Betrachtung des konfrontativen Schüler:innenverhaltens aus einer Perspektive der rollenbedingten Zuständigkeit wird besonders dann deutlich, wenn die Gruppe Grenzen ihrer Zuständigkeit zieht, d. h., wenn sie die Auseinandersetzung mit den Lernenden einem Mitglied der Schulleitung als einer übergeordneten Instanz in der Hierarchie der Institution Schule überantwortet. In der Art und Weise, wie die Gruppe solche Situationen schildert, wird deutlich, dass sie sich damit in diese hierarchische Struktur einordnet und sich als Stellvertretung der Institution Schule positioniert, die mit begrenzten Machtressourcen ausgestattet ist und deren Zuständigkeit dementsprechend ebenfalls begrenzt ist. Aus dieser Position einer mit begrenzter Macht und Zuständigkeit ausgestatteten Stellvertretung heraus agiert die Gruppe, wenn sie ihre ordnungsbezogene Dominanzposition gegenüber den Lernenden geltend macht. Dabei zeigt sich die Gruppe zuversichtlich, sich mit Unterstützung der Institution letztlich durchzusetzen. Dass die Gruppe sich nicht als individuelle Lehrkräfte, sondern als Stellvertretung der Institution Schule zuständig für die Auseinandersetzung mit dem Verhalten der Lernenden sieht und dass der Institution letztlich die Auseinandersetzung mit dem Schüler:innenverhalten obliegt, schlägt sich auch darin nieder, dass die Gruppe sich auf die institutionalisierten Ressourcen und universalistischen Disziplinierungsprozeduren wie das in der Schule eingeführte Konzept des Trainingsraums stützt.
Dem Bezug auf die Lehrer:innenrolle und auf die damit verbundene Zuständigkeit korrespondiert eine Distanzierung von der eigenen Person im Umgang mit den Lernenden hinsichtlich der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie. Dies betrifft zum einen die Art und Weise, wie sich die Gruppe zu ihrer eigenen emotionalen Involviertheit in die Konflikte im Unterricht verhält. Sie bezieht das Schüler:innenverhalten, selbst wenn es sich um persönliche Angriffe handelt, nicht auf sich als Person, sondern auf die Lehrer:innenrolle und misst ihm nur eine begrenzte Bedeutung für die weitere Interaktion mit betreffenden Lernenden bei. Zudem nimmt die Gruppe Abstand davon, emotionsgeleitet und impulsiv auf das Schüler:innenverhalten zu reagieren, und reagiert stattdessen mit einer überlegten Kontrolliertheit.
Die Distanzierung von der eigenen Person betrifft zum anderen das gelegentliche Nachgeben eines exterioren Zwangs beim Disziplinarhandeln. Wenn die Gruppe in Reaktion auf als problematisch eingeschätztes Schüler:innenverhalten ihre Dominanzposition in Anspruch nimmt und die Lernenden zurechtweist oder sanktioniert, überwindet sie teilweise einen inneren Widerstand. Obwohl ein solches Handeln der Gruppe eigentlich widerstrebt, besinnt sie sich in diesen Situationen auf ihre berufliche Verantwortung und die Zuständigkeit, die ihres Erachtens damit einhergeht, und kommt mit ihrer Reaktion auf das Schüler:innenverhalten einer wahrgenommenen Verpflichtung als Lehrperson nach.
Insgesamt sieht sich die Gruppe also hinsichtlich der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie mit Rollennormen konfrontiert, die ihrer beruflichen Verantwortung entspringen und die sie sich in ihrem Handeln zu eigen macht. Daran, dass die Gruppe manchmal (nicht immer) einen inneren Widerstand überwinden und sich von der eigenen Person distanzieren muss, wird zwar besonders gut sichtbar, dass diese Rollennormen für die Gruppe den Charakter der Exteriorität und des Zwangs tragen. Die Gruppe macht sich die Rollennormen jedoch insofern erfolgreich

zu eigen, als sie ihre Handlungspraxis als im Einklang mit ihrer beruflichen Verantwortung erlebt (vgl. zum Verhältnis von Norm und Handlungspraxis bei dieser Gruppe auch Abschn. 7.4.4).
An einzelnen Stellen der Gruppendiskussion lässt sich die Aneignung der Rollennormen auch in seiner Prozessstruktur nachzeichnen, wenn die Gruppe schildert, wie sie sich in der Konfrontationssituation reflexiv mit einer situativen Spannung zwischen ihrem Handeln und den wahrgenommenen Anforderungen an dieses Handeln auseinandersetzt, diese Spannung in der Situation zugunsten der Anforderungen auflöst und somit letztlich konsistent mit den wahrgenommenen Anforderungen handelt. Diese reflexive Auseinandersetzung lässt sich – einen Ausdruck Bohnsacks (2017b, S. 107) entlehnend – als Aneignung im Modus ‚impliziter Reflexion' im Sinne eines Prozesses der Besinnung auf die Lehrer:innenrolle und die an sie in der Wahrnehmung der Gruppe geknüpfte Verantwortung begreifen.
Diese Aneignung der beruflichen Verantwortung und die Orientierung an den sich zu eigen gemachten Rollennormen bzw. an deren Erfüllung bildet das zentrale Strukturmoment, das der Handlungspraxis der Gruppe und insbesondere ihrer Auseinandersetzung mit der Asymmetrie der pädagogischen Beziehung als sich immer wieder reproduzierende Handlungslogik zugrunde liegt. Dementsprechend ist für den Umgang dieser Gruppe mit der Asymmetrie, so lässt sich zusammenfassend formulieren, eine *Orientierung an der angeeigneten beruflichen Verantwortung der Lehrer:innenrolle* charakteristisch.

5.4 Gruppe Rot: Diffundierende Selbstbezüglichkeit

Arnd (Am), Bettina (Bw), Carsten (Cm) und Daniel (Dm) bilden die Gruppe Rot. Während Bettina gerade ihren Vorbereitungsdienst abgeschlossen hat, sind die drei Lehrer Arnd, Carsten und Daniel zum Erhebungszeitpunkt bereits seit ungefähr zehn Jahren im Schuldienst tätig. Alle Gruppenmitglieder unterrichten an Gymnasien. Wie sich im Laufe der Gruppendiskussion herausstellt, haben die drei Männer zumindest zeitweilig an derselben Schule unterrichtet und kennen sich daher; Bettina kannten sie vor der Datenerhebung noch nicht.
Immer wieder finden sich in der Gruppendiskussion Passagen, in denen der Diskurs – mal stärker, mal schwächer – divergent organisiert ist, d. h. Diskurszüge anderer Gruppenmitglieder nur scheinbar aufgegriffen und weiterentwickelt werden, wobei der dokumentarische Sinngehalt aber transformiert wird, was die Gruppe jedoch nicht thematisiert (Przyborski, 2004, S. 72). Dies liegt vor allem daran, wie sich Bettina auf die Diskussionsbeiträge der drei anderen Lehrer bezieht und diese wiederum ihre Beiträge aufnehmen. Auch wenn der Diskurs zwischen den drei männlichen Gruppenmitglieder gelegentlich ebenfalls divergent oder oppositionell erscheint, zeigt eine genaue Analyse der komplexen Diskursorganisation, dass die drei Lehrer durchaus eine homologe Handlungsorientierung verbindet. Dies deutet darauf hin, dass die handlungsleitenden Wissensbestände von den männlichen Gruppenmitglieder einerseits und Bettina andererseits hinsichtlich einzelner Praxisdimensionen nicht immer voll in Deckung zu bringen sind. Worauf diese Sonderstellung von Bettina in dieser Gruppe zurückzuführen ist, d. h., auf welchen Unterschiede in der Teilhabe an den sich im Material überlagernden konjunktiven Erfahrungsräumen sie basiert, lässt sich auf Basis der erhobenen Daten leider nur spekulieren. In den betreffenden Passagen lässt sich Bettinas abweichende Orientierung meist nicht genauer bestimmen. Gleichzeitig scheint sie in verschiedenen Passagen aber den dokumentarischen Sinngehalt mitzutragen, der in den Diskurszügen der übrigen Gruppenmitgliedern zum Ausdruck kommt und auf den dominanten modus operandi der Gruppe für die Bearbeitung der Asymmetrie in der LSB verweist. Da sich diese Komplexität nicht vollständig auflösen lässt, fokussiere ich im Folgenden auf die Rekonstruktion dieser dominanten Orientierung

der Gruppe, deren Entfaltung Bettina zwar nicht durchgehend, aber immer wieder mitträgt. Zur besseren Lesbarkeit verzichtet ich darauf, jeweils genau zu beleuchten, inwiefern sich eine vollständige Deckung des handlungsleitenden Wissen oder eine partielle, nicht immer genau bestimmbare Abweichung bei Bettina dokumentiert.
Erste Befunde zum Kontrast dieser Gruppe mit der Gruppe Tannengrün wurden bereits in Bressler und Rotter (2019) publiziert.

5.4.1 Erfahrungen zur Interaktion mit Lernenden im Hinblick auf die Asymmetrie und handlungsleitende Orientierungen

Wie schon für Gruppe Sandgelb spielen für Gruppe Rot Asymmetriefacetten der Wissensdimension kaum eine Rolle. Die Gruppe verhandelt nahezu ausschließlich Machtverhältnisse in der LSB, die teilweise allerdings auch auf Asymmetriefacetten der Wissensdimension verweisen. Im Gegensatz zu Gruppe Sandgelb, aber auch zu Gruppe Tannengrün, erlebt sie diese jedoch nicht als umkämpft, sodass eine Akzeptanz der lehrer:innenseitigen Dominanz auch nicht immer wieder unter Kraftaufwand neu hergestellt werden muss. Im Gegenteil: Die Gruppe zeigt sich darum bemüht, den Lernenden den Eindruck eines eingeebneten Machtgefälles in der LSB zu vermitteln. So lehnt die Gruppe ab, die ordnungsbezogene Machtasymmetrie geltend zu machen und auf die Einhaltung von Regeln zu pochen, auch wenn Schule dies ihres Erachtens eigentlich erfordert. Außerdem interagiert sie mit den Lernenden auf eine Weise, durch die diese sie weniger als Lehrpersonen und mehr als Peers sehen und sich ihrerseits als ganze Person adressiert fühlen. Diese Sicht schreibt die Gruppe zumindest den Lernenden zu.
Trotz dieser Bemühung um den Anschein einer flachen Hierarchie bleibt die Dominanzposition der Lehrkraft jedoch bestehen und die Gruppe greift in ihrer Handlungspraxis mit Selbstverständlichkeit auf diese zurück. Dies betrifft erstens Machtverhältnisse, wie ich sie in der Heuristik in Abschn. 2.3 zu systematisieren versucht habe, besonders die wissensbedingte und die bewertungsbezogene Machtasymmetrie, die die Gruppe bei missbilligtem Schüler:innenverhalten ausspielt. Zweitens stützt sich die Gruppe auf Macht gegenüber den Lernenden, die sich nicht unmittelbar aus den institutionalisierten Rollen ergibt, sich aber dem direkt in den Rollen angelegten Machtgefälle verdankt. Beispielsweise können die Lehrkräfte die Vorzeichen bestimmen, unter denen Gespräche geführt werden, wogegen sich die Lernenden kaum wehren können, da sie in der Beziehung insgesamt am kürzeren Hebel sitzen. Drittens tragen die Lernenden neue Abhängigkeitsverhältnisse an ihre Beziehung zu den Gruppenmitgliedern heran, indem sie diese häufig als lebenserfahrenere Vertrauensperson und Unterstützung bei gravierenden privaten Krisen adressieren. Die Gruppe nimmt diese Adressierung offenbar vorbehaltlos auf und dehnt so die wissensbedingte Machtasymmetrie weit über den schulischen Kontext hinaus aus, anstatt sie rollenspezifisch zu begrenzen. Auch dieses neu in die Beziehung eingeführte Abhängigkeitsverhältnis wendet die Gruppe gelegentlich gegen die Lernenden, wenn sie aufgrund missbilligten Schüler:innenverhaltens die Funktion als Unterstützung und Vertraute nicht länger übernimmt.
Bei dieser Ausübung der Macht gegenüber den Lernenden und der Erweiterung der wissensbedingten Machtasymmetrie sowie insgesamt bei der Gestaltung einer scheinbar hierarchiefreien LSB durch ihr lockeres, kumpelhaftes Auftreten ist die Gruppe primär an der eigenen Person orientiert. Das heißt, ihre persönlichen Interessen und Präferenzen bilden den vorrangigen Bezugspunkt für ihre Praxis und z. B. die Anforderungen der Lehrer:innenrolle, die Lern- und Entwicklungsprozesse der Lernenden oder deren Wohlergehen rücken gegenüber dem Primat des Bezugs auf die eigene Person zumindest in den Hintergrund. Diese übergreifende Orientie-

rung setzt sich aus zwei Komponenten zusammen: zum einen aus einer Orientierung an einem Streben nach herausgehobener Bedeutung der eigenen Person, zum anderen aus einer Orientierung, die ich im Weiteren – trotz möglicherweise missverständlicher Konnotationen – der Einfachheit halber „Orientierung an Vergeltung" nennen werde. Was damit gemeint ist, erläutere ich weiter unten. Wie sich die primäre Orientierung an der eigenen Person im Sinne der beiden Komponenten äußert, stelle ich im Folgenden zunächst für die erste Komponente dar.

Die Orientierung am Streben nach einer herausgehobenen Bedeutung der eigenen Person zeigt sich vor allem einerseits im Gestalten einer vermeintlich hierarchiefreien LSB und andererseits im Übernehmen einer Unterstützungsfunktion bei privaten Krisen und somit im Lösen der wissensbedingten Machtasymmetrie aus den Begrenzungen durch die institutionalisierten Rollen. Wenden wir uns zunächst der erstgenannten Praxis zu.
Mit dem erwähnten kumpelhaften Auftreten der Gruppe, durch das sie ihres Erachtens den Lernenden den Eindruck einer Interaktion auf Peerebene vermittelt, stärkt sie die persönlich-diffusen Anteile der LSB und negiert handlungspraktisch ihren rollenförmig-spezifischen Charakter. Aufgrund dieses Interaktionsmodus erfreut sich die Gruppe in ihrer Wahrnehmung besonderer Beliebtheit bei den Lernenden. Dieser besondere Stand bei der Schülerschaft erweist sich als der zentrale Bezugspunkt im Umgang mit den Lernenden und der Asymmetrie in der LSB, nicht z. B. die Lernförderlichkeit der Arbeitsatmosphäre im Unterricht. Deutlich wird dies auch daran, dass die Gruppe sich über ihre Beliebtheit von den anderen Lehrkräften positiv abgrenzt. Diese Distinktion ist Teil eines Konkurrenzverhaltens, das die Gruppe zu anderen Lehrpersonen zeigt. Das Kriterium im Konkurrenzkampf ist dabei nicht die Qualität des beruflichen Handelns gemessen an den Zielen und Erfordernissen der Lehrer:innenrolle (vgl. dagegen die Gruppe Veilchenblau, Abschn. 5.5.1). Denn gerade über die Zurückweisung der Erfordernisse und Ziele der Rolle distinguiert sich die Gruppe.
Diese Distinktion über die Distanzierung von der Lehrer:innenrolle dokumentiert sich in der folgenden Passage, in der die Gruppe ihre Art der Interaktion mit den Lernenden als etwas Subversives entwirft, das der Funktion von Schule zuwiderläuft. Es handelt sich um eine der zentralen Fokussierungsmetaphern (Bohnsack, 2014c, S. 125f.) der Gruppendiskussion, d. h., die Passage zeichnet sich durch eine hohe kommunikative Dichte mit Überlappungen und gegenseitigen Ergänzungen auf, was auf eine hohe Konjunktivität schließen lässt.

Cm: ganz ehrlich; ich finde nicht dass jeder Lehrer (.) immer offen sein muss
Dm: └ne. (.) nein nein.
Cm: └immer nett sein muss ne, also es muss auch Lehrer geben im Kollegium die
Dm: strikt (.) °ja°.
Cm: └gewisse Str- Stringenz
Bw: ja.
Cm: vielleicht auch ne gewisse Trockenheit da haben ne, weil ja wenn wir alle eh eh
Dm: └ja. (.) ja.
Cm: da immer immer=n n Zirkus veranstalten im Unterricht
Dm: ne;
Cm: und alle immer freundlich und nett sind die Schüler sind völlig überfrachtet irgendwann; ne, also es muss schon ne Mischung geben deswegen
Dm: └ja. die müssen das ganze Spektrum sehen;
Cm: └ja; genau. glaub=ich auch ne,

Bw: jaja die das System Schule lebt auch ni- oder würde auch nich mit Kuschelpädagogik überleben; ne, also dann
Cm: └nein. genau.
Dm: └ne.
Cm: wenn ich Kuschelpädagogik mache reicht das ne,
Dm: @(.)@
Cm: die andern müssen dann streng sein @(.)@ **sonst funktioniert das nicht @(2)@**
Dm: └**die müssen streng genau @(.)@ sag=ich mir auch immer;**
Bw: ja.
Dm: das sag ich mir auch immer
me: └@(3)@

(GD Rot, Z. 639–667)

Die Gruppe stellt hier zwei Modi der Interaktion mit den Lernenden einander gegenüber: auf der einen Seite die Art und Weise, die sie sich selbst im Umgang mit den Lernenden zuschreibt, auf der anderen Seite ein Gegenentwurf, von dem sie sich abgrenzt. Während Lehrkräfte dieses zweiten Typs „strikt" bzw. „streng" sind, eine „gewisse Str- Stringenz" an den Tag legen und sich durch eine „gewisse Trockenheit" auszeichnen, sind Lehrkräfte des ersten Typs „offen" und „freundlich", veranstalten im Unterricht „immer=n n Zirkus" und sind „witzig" (GD Rot, Z. 687) und „locker" (GD Rot, Z. 687). In der Gegenüberstellung der beiden Interaktionsmodi entwerfen sich die Gruppenmitglieder damit im Umgang mit den Lernenden einerseits als freundlich, unterhaltsam und unverkrampft, andererseits distanzieren sie sich davon, die ordnungsbezogene Machtasymmetrie geltend zu machen und schulische wie unterrichtliche Regeln streng durchzusetzen.

Die Unterscheidung dieser beiden Interaktionsmodi fällt für die Gruppe nicht mit der Unterscheidung guter und schlechter oder geeigneter und ungeeigneter Lehrkräfte zusammen. Ausgangspunkt der Kontrastierung ist jedenfalls gerade, dass Lehrpersonen beiden Typs gleichermaßen geeignet sein können und eben nicht „jeder Lehrer (.) immer offen sein muss immer nett sein muss". Das heißt auch, dass die Gruppe ihre Art, mit den Lernenden zu interagieren und sich mit ordnungsbezogener Machtausübung zurückzuhalten, in ihrem Selbstverständnis nicht direkt auf die Qualität des eigenen beruflichen Handelns bezieht.

Im weiteren Verlauf der Diskursbewegung zeigt sich vielmehr eine gegenläufige Tendenz. Denn ausgehend davon, dass es kein Muss für Lehrpersonen ist, so wie die Gruppe mit den Lernenden zu interagieren, arbeitet sich die Gruppe schrittweise dazu vor, dass es eigentlich ihr Interaktionsmodus ist, der im Widerspruch dazu steht, was nach ihrem Verständnis die Lehrer:innenrolle und das „System Schule" erfordern. Sozusagen als Zwischenschritt formuliert die Gruppe die These einer symbiotischen Abhängigkeit der beiden Lehrer:innentypen („es muss auch Lehrer geben im Kollegium die//strikt (.) °ja°.//gewisse Str- Stringenz//ja.//vielleicht auch ne gewisse Trockenheit da haben", „es muss schon ne Mischung geben"). Letztendlich kommt die Gruppe dann jedoch zu dem Schluss, dass ihre eigene Art, die Lehrer:innenrolle auszufüllen, den Erfordernissen im „System Schule" widerspricht. Notwendig wäre eher ein ‚trockener', ‚strenger' Umgang mit den Lernenden. Denn „das System Schule [...] würde auch nich mit Kuschelpädagogik überleben", wie Bettina bemerkenswerterweise anstatt „nicht *nur* mit Kuschelpädagogik überleben" formuliert. Die zunächst symbiotisch erscheinende Beziehung der beiden Typen erweist sich als – um im Bild zu bleiben – parasitäre Angewiesenheit des Interaktionsmodus der Gruppe einerseits auf den als Kontrast entworfenen Modus andererseits. Nur weil die übrigen Lehrkräfte so mit den Lernenden interagieren, wie es das „System Schule" erfordert, können sich die Gruppenmitglie-

der herausnehmen, mit den Lernenden auf unterhaltsame Art und Weise zu interagieren und ihre ordnungsbezogene Dominanzposition nicht in Anspruch zu nehmen („die andern müssen dann streng sein **@(.)@ sonst funktioniert das nicht @(2)@//die müssen streng genau @(.)@ sag=ich mir auch immer;**//ja.//das sag ich mir auch immer//@(3)@").
Obwohl also die Gruppe diesem Interaktionsmodus das Potenzial zuschreibt, das „System Schule" subversiv zu unterwandern, bildet er für sie einen positiven Horizont. Die wahrgenommene Spannung zwischen der akzeptierten Handlungsnotwendigkeit, wie nach dem Verständnis der Gruppe Lehrkräfte eigentlich agieren müssten, und der eigenen Handlungspraxis verarbeitet die Gruppe mit Selbstbeschwichtigungen, als führte das eigene Handeln zu Problemen, die man sich kleinreden müsste. So stellt es jedenfalls Daniel zum Abschluss der Diskursbewegung dar („**sag=ich mir auch immer;**//ja.//das sag ich mir auch immer//@(3)@").
Darin bestätigt sich, dass die Gruppe mit der Kontrastierung der beiden Interaktionsmodi nicht das eigene Handeln als berufsangemessen dem anderer Lehrkräfte als berufsunangemessen gegenüberstellt. Mehr noch: Das herzhafte Lachen, in das am Ende der Passage mehrere (me) Gruppenmitglieder einstimmen, deutet darauf hin, dass die Gruppe die auf der Distanzierung von der Lehrer:innenrolle basierende Spannung zwischen eigentlichen Erfordernissen und eigener Praxis nicht nur hinnimmt. Es löst vielmehr große Erheiterung aus, für sich im Kollegium eine Sonderstellung zu reklamieren und entgegen der eigenen Rolle das Ausfüllen der Lehrer:innenrolle entsprechend der beruflichen Verantwortung den anderen Lehrpersonen zu überlassen („wenn ich Kuschelpädagogik mache reicht das ne, [...] die andern müssen dann streng sein"). Die Gruppe scheint sich mit dem für sich entworfenen Typ einer ‚antilehrer:innenhaften' Lehrkraft gut zu gefallen. Sie hebt sich gerade über ihre Distanzierung von der Lehrer:innenrolle von den anderen Lehrpersonen ab. Das bestätigt sich auch in einer späteren Passage, wenn Arnd den Namen eines „eher streng[en]" Kollegen mit einem Piepton zensiert („wie geh ich mitm bi:p um @(.)@//@(.)@//der eher streng is;"), als ob ein Lehrer vom strengen Typ zu sein beschämend sei, während er Carsten als Beispiel für den ‚antilehrer:innenhaften' Typ beim Namen nennt (GD Rot, Z. 686–689).
Dass sich die Gruppe gerade über die Unangemessenheit ihrer Interaktionspraxis gemessen an den Erfordernissen ihrer Rolle distinguiert, wird noch deutlicher in der oberflächlich pejorativen Beschreibung der eigenen Praxis: Die Lehrkräfte nehmen mit „Kuschelpädagogik" einen „Kampfbegriff" (Balzer & Künkler, 2007, S. 79) auf, der fehlenden Anforderungscharakter und unzureichende Durchsetzung von Regeln attestiert und das Ausbleiben von „‚ernsthaftem Unterricht'" (Balzer & Künkler, 2007, S. 80) kritisiert. In dieselbe Kerbe schlägt die Formulierung „Zirkus veranstalten im Unterricht", die „‚ernsthaftem Unterricht'" unangebrachten Trubel gegenüberstellt. Vor dem Hintergrund, dass sich die Gruppe in ihrem Selbstverständnis über den „Zirkus" und ihre „Kuschelpädagogik" positiv von anderen Lehrkräften abhebt, erscheinen die Abschätzigkeit dieser Ausdrucksweise hochironisch. Die bloß ironisch übernommene Perspektive, aus der die eigene Interaktionspraxis mit den Lernenden kritisch erscheint, wird so persifliert und als Bezugspunkt für die eigene Praxis abgelehnt, obschon gleichzeitig auf Ebene des deskriptiven Gehalts dieser Beschreibung anerkannt wird, dass das „System Schule" eine andere Praxis notwendig macht.
Es handelt sich bei dieser Diskursbewegung vorrangig um eine theoretisierende Reflexion, sodass die Beschreibungen der Praxis erst einmal nur Aufschluss über die *Konstruktion der eigenen Identität* als Lehrkraft geben. Abseits der sich dokumentierenden Distinktion gegenüber anderen Lehrkräften über die Konstruktion einer Identität, mit der die Lehrer:innenrolle zurückgewiesen wird, bietet die Diskursbewegung keinen direkten Zugang zu den handlungsleitenden Orientie-

rungen. Allerdings lässt eine genauere Betrachtung der von der Gruppe wahrgenommenen Spannung zwischen Handlungsnotwendigkeit und Handlungspraxis erste Rückschlüsse zu.
Man könnte vermuten, dass die Spannung, die die Gruppe zwischen ihrer Praxis und Anforderungen an die Praxis sieht, als die Art von Rollendistanz zu verstehen ist, die Goffman (1961, S. 102–117) am Beispiel von Chefchirurg:innen im Operationssaal herausarbeitet. Anstatt die normativen Erwartungen, die mit der Rolle der Chefchirurgie verbunden sind, vollständig zu erfüllen, distanziert sich eine Chefchirurgin von ihrer Rolle durch souverän-entspanntes Auftreten, das eher an eine gut aufgelegte Gastgeberin als an die Führungsverantwortliche in einer Risikosituation erinnert. In solchen Fällen sieht Goffman (1961, S. 107) Rollendistanz in dem „commitment to the situated activity system itself" begründet. Bei der partiellen Zurückweisung der mit ihrer Rolle verknüpften Erwartungen ist die Chefchirurgin also dennoch am übergeordneten Ziel das Praxis orientiert, in der sie diese Rolle einnehmen soll: Sie ist „actually denying not the role but the virtual self that is implied in the role for all accepting performers" (Goffman, 1961, S. 95). Erst durch ein Auftreten, das eigentlich nicht dem (der virtuellen sozialen Identität) einer Chefchirurgin entspricht, schafft sie eine Arbeitsatmosphäre, in der bestmöglich das Ziel der Praxis kooperativ erreicht werden kann, und füllt ihre Rolle deren übergeordneten Verantwortung nach aus.
Analog könnte man vermuten, dass die Gruppe am übergeordneten Ziel der Praxis, in der die Gruppenmitglieder die Lehrer:innenrolle übernehmen sollen, und damit an der Gestaltung eines lernförderlichen Klassenklimas orientiert ist. Dagegen spricht allerdings, was für eine Spannung zwischen Praxisanforderung und Praxis die Gruppe hier verhandelt. Um das zu sehen, ist es hilfreich, genauer zu berücksichtigen, mit Handlungsnotwendigkeiten welcher *Art* – nicht welches Gehalts – die Gruppe ihre Praxis in Konflikt sieht, d. h. auf was für ein normatives System sie Bezug nimmt.[89] Wenn die wahrgenommene Spannung als ähnliche Rollendistanz zu interpretieren wäre, wie sie Goffman für Chefchirurg:innen herausgearbeitet hat, müsste die Gruppe sich von sozialen Identitätskonstruktionen im Sinne normativer Erwartungen anderer und anderen *sozialen* Rollennormen distanzieren. Gleichzeitig müsste sie an der übergeordneten Zielsetzung der Praxis festhalten. Tatsächlich aber arbeitet sich die Gruppe daran ab, was *de facto* für das Funktionieren der schulischen Praxis geboten wäre („das System Schule [...] würde auch nich mit Kuschelpädagogik überleben;"). Die Gruppe arbeitet sich also an *instrumentellen* Normen (z. B. Kiesewetter, 2015) ab, die das Handeln in eine Zweck-Mittel-Relation zum übergeordneten Ziel schulischer Praxis setzen. Eine Spannung zu sozialen Rollennormen und normativen Erwartungen verhandelt sie gerade nicht, wie es bei einer Rollendistanz im obigen Sinne zu erwarten wäre. Überdies markiert sie mit der artikulierten Spannung die übergeordnete Zielsetzung der Praxis als für sie nicht handlungsleitend, während sie bei einer solchen Rollendistanz an ihr festhalten würde. Es deutet sich folglich an, dass die Ablehnung der Rolle über eine Rollendistanz der obigen Art hinausgeht und die Gruppe nicht trotz Zurückweisung der Lehrer:innenrolle an der Funktion schulischer Praxis orientiert ist.

Dies bestätigt sich in Passagen, die weniger mittelbaren Aufschluss über die Praxis geben, die hier als „Kuschelpädagogik" und „Zirkus veranstalten" reflektiert wird, und anhand derer sich die handlungsleitenden Orientierungen weiter ausbuchstabieren lassen. Sowohl die herausgear-

89 Zu dem Begriff des normativen Systems und einer Taxonomie von Normativität vgl. Baker (2018). In der praxeologischen Wissenssoziologie wurde meines Erachtens die Vielfalt normativer Systeme (z. B. Mackie, 1977, S. 77–82; Tiffany, 2007; Wedgwood, 2009) und ihrer unterschiedlichen normativen Kraft bzw. „grades of normativity" (Copp, 2005) bisher nicht ausreichend berücksichtigt (eine Ausnahme bildet Bonnet & Hericks, 2019, S. 111f.). Eine größere Beachtung dieser Unterschiede scheint mir teilweise hilfreich für die Analyse.

beitete Identitätskonstruktion als auch das Distinguieren gegenüber anderen Lehrkräften spiegelt sich in diesen Passagen darin wider, woran die Gruppe in ihrer Interaktionspraxis mit den Lernenden und der Bearbeitung der Machtverhältnisse in der LSB orientiert ist. Denn einerseits negiert die Gruppe die Rollenförmigkeit der LSB nicht nur im eigenen Selbstverständnis, sondern auch handlungspraktisch in der Interaktion mit den Lernenden und vermittelt bei der Schülerschaft den Eindruck einer Begegnung auf „Augenhöhe" (GD Rot, Z. 545) unter Peers, so jedenfalls die Wahrnehmung der Gruppe. Dabei ist die Gruppe primär daran orientiert, bei den Lernenden ‚gut anzukommen' (GD Rot, Z. 569f.). Eine unterrichtliche Ordnung und eine produktive Atmosphäre herzustellen, die Lernen befördern, tritt demgegenüber in den Hintergrund. Andererseits bestätigt sich die Distinktion gegenüber anderen Lehrkräften, die hier über die besondere Beliebtheit bei den Lernenden erfolgt.

Dies lässt sich exemplarisch an einer Passage veranschaulichen, die Bettina eröffnet. Sie reflektiert, es komme auch darauf an, „wie ist man als Mensch//jaja klar.//ne, wie komm=ich rüber" (GD Rot, Z. 514–516). Sie nimmt die Perspektive der Lernenden ein, die sich ihres Erachtens eine Lehrperson wünschen, zu der sie eine gewisse Nähe empfinden („da komm ich ran", GD Rot, Z. 518) und bei der sie Unterstützungsbedürftigkeit signalisieren können. Zu markieren, dass man Hilfe benötigt, sei aus Perspektive der Lernenden gleichzeitig aber auch riskant („ohne dass ich da: schlecht bei wegkomme", GD Rot, Z. 519f.). Damit reflektiert Bettina in der Eröffnung der Diskursbewegung die prekäre Situation, in der sich die Lernenden aufgrund der wissensbedingten Machtasymmetrie befinden. Hier sei wichtig, sich den Lernenden als „wirklich ernsthaft […] interessiert" an ihnen zu zeigen, dann habe man „ganz gute Karten" (GD Rot, Z. 520f.). Ohne genauer auf die von Bettina reflektierte Brisanz der Machtverhältnisse in der LSB einzugehen, nimmt Carsten das Stichwort des ernsthaften Interesses auf und führt es weiter aus. Obschon Carsten nicht vollumfänglich an Bettinas Themeneröffnung anschließt und sich damit eine Differenz im handlungsleitenden Wissen anzudeuten scheint, zeigt sich in den engagierten Bestätigungen – gerade auch von Bettina –, dass die sich dokumentierende Orientierung für die Gruppe insgesamt dennoch konjunktiv ist.

Cm: das ne Schlüsse- Schlüssel- eh eh eh e:h -wort glaub=ich für mich is=des
Bw: └ja.
Cm: ernsthaft interessiert dann wenn die Schüler das Gefühl haben die nehmen mich als Person wahr und nicht als Schüler ne, und das is=so=ne Ebene ne, wenn
Bw: └genau. ja.
Cm: man so=ne Ebene findet wo man mit denen normal kommuniziert
Dm: mmh.
Bw: └ja; genau.
Cm: und ich mach oft Witze über meine Schüler ne,
Bw: ja.
Dm: @(.)@
Cm: also das find=ich total toll ne, weil die dat Gefühl haben ne, der ist einer von uns so ne, ehm deswegen haben wir das Problem dass mir die Leute das dann
Bw: └ja.
Cm: erzählen und andern Leuten nicht;
Bw: ja.
Cm: die andern Lehrer die kommen dahin sagen=se °hast du Probleme? erzähl mir das doch° ne,
Bw: ja.
Cm: aber die fühlen sich dann so bemuttert oder von oben nach unten das wollen die nicht; ne die wollen wirklich (.) auf Augenhöhe sondern mit der Person dann

Bw: └ja; genau. ja.
Dm: └mmh. └ja.
Cm: reden können das muss man aber das ist ganz schwer das=is ne
Bw: └ja.
Cm: Persönlichkeitssache

(GD Rot, Z. 522–549)

Carsten führt im Anschluss an Bettina das „ernsthaft interessiert" genauer aus. Der Kommunikationsmodus, den er damit verbindet, besteht darin, dass „man mit denen normal kommuniziert". Als handlungspraktische Umsetzung dieses positiven Horizonts des ‚normalen Kommunizierens' führt Carsten beispielhaft seine eigene Praxis des Scherzens über die Lernenden an („ich mach oft Witze über meine Schüler"). Diese Praxis bestätigt Bettina hier und markiert sie im weiteren Fortgang der Passage noch einmal als Gemeinsamkeit von ihr und Carsten („ich mach auch die Witze", GD Rot, Z. 551f.). Mit der auffälligen Verwendung des bestimmten Artikels in „*die* Witze" greift sie dezidiert die spezielle Art des Scherzens auf, die Carsten zuvor beschrieben hat, und bestätigt nicht nur allgemein ein humorvolles Interagieren.
Diesen Kommunikationsmodus beschreibt die Gruppe hier als Austarieren der rollenförmig-spezifischen und persönlich-diffusen Aspekte der LSB, das letzteren deutlich mehr Gewicht gibt und erstere deutlich abschwächt. Die Lernenden hätten das „Gefühl", so Carsten, „als Person" statt bloß als Inhaber:innen der Schüler:innenrolle adressiert zu werden. Umgekehrt heißt das auch, dass die Lehrkraft den Lernenden ebenfalls nicht in der komplementären Lehrer:innenrolle gegenübertritt. Vielmehr begegnen sich Lehrkraft und Lernende wie Peers, so der Eindruck, den Carsten den Lernenden zu schreibt („weil die dat Gefühl haben ne, der ist einer von uns"). Demgegenüber erscheint eine Adressierung in den komplementären Rollen als ‚unnormal' und künstlich. Diese Zurückweisung der Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle – die Diffusion der LSB – zeigt sich auch im affektiv aufgeladenen Interaktionsmodus der Gruppe, über die Lernenden Witze zu machen, durch die die Lernenden jenseits der Schüler:innenrolle und als ganze Person zur Belustigung zum Thema werden.
Die Diffusion der LSB ist nicht an der übergeordneten Zielsetzung schulischer Praxis orientiert, wie sich hier bestätigt. Anstatt das Schaffen einer Atmosphäre der Peerinteraktion im Kontext etwa von Motivation als relevanten Faktor im Lernprozess zu verhandeln, stellt Carsten einen Bezug dazu her, was ihm persönlich gefällt („*also das find=ich total toll* ne, weil die dat Gefühl haben ne, der ist einer von uns", vgl. dagegen die Orientierung bei der Gestaltung einer LSB, die sich bei der Gruppe Veilchenblau zeigt, Abschn. 5.5.1). Dass die Lernenden in Carstens Wahrnehmung die Beziehung zu ihm als Beziehung jenseits der institutionalisierten Rollen erleben, wird insofern relevant und Bezugspunkt der Handlungspraxis von Carsten, als es emotionale Bedeutung („find=ich total toll") für ihn hat. Im Zentrum der Distanzierung vom rollenförmigen Charakter der Beziehung scheinen also die persönlichen Interessen und Präferenzen der Gruppe zu stehen. Die Gruppenmitglieder scheinen in ihrem Umgang mit den Lernenden und der in den Rollen angelegten Asymmetrie daran orientiert zu sein, was es für sie als Personen bedeutet, wenn die Lernenden ihre Beziehung zu den Lehrkräften als weniger rollenförmig, als unnormal „normal" empfinden.
Dies bestätigt sich im weiteren Verlauf der Diskursbewegung, z. B. wenn die Gruppe eine Differenzierung entfaltet, die Bettina einführt (GD Rot, Z. 551–570). Nachdem Bettina wie erwähnt die Konjunktivität der von Carsten beschriebenen Praxis bestätigt hat, räumt sie einschränkend ein, nicht bei allen Lernenden Witze zu machen („muss ich auch sagen ist kursabhängig", GD Rot, Z. 555). Carsten führt dies wie folgt aus:

Cm: das stimmt natürlich ne, anfangs muss man vorsichtig sein damit na=wenn die=dich nich kenn na=du=Pfeife, @(.)@
Bw: @(.)@
Am: └@(.)@
Cm: @wa-@ das is dann schlechter aber wenn man (.) man hat natürlich dann irgendwann seinen Ruf auch weg als Lehrer und dann freuen die sich schon wenn der reinkommt und und dann dann hat man=es relativ leicht;

(GD Rot, Z. 556–562)

Carsten fokussiert hier auf den „Ruf" der Lehrperson und deren Beliebtheit bei den Lernenden. Reputation und Beliebtheit werden dabei im Hinblick darauf thematisiert, wann man als Lehrkraft Lernende scherzhaft beleidigen *kann*. Wann dies z. B. förderlich oder hinderlich für die Gestaltung einer angstfreien Lernatmosphäre ist, spielt dagegen keine Rolle. Zumindest werden entsprechende Bezüge nicht hergestellt. Primärer Bezugspunkt für diese Art, mit den Lernenden zu interagieren, bleibt die Frage, wann man sich ein solches Verhalten den Lernenden gegenüber erlauben kann: Wenn die Lernenden die Lehrkraft nicht kennen, „muss man vorsichtig sein", aber wenn man einen bestimmten Ruf hat, „dann hat man=es relativ leicht". Im Vordergrund steht, wie die Lehrkraft von den Lernenden gefunden wird („dann freuen die sich schon wenn der reinkommt"). Ganz ähnlich wird an früherer Stelle der Gruppendiskussion eine „gelungene Stunde Sport" (GD Rot, Z. 27f.) anhand der Freude der Lernenden über die Lehrkraft beschrieben („wo ich dann teilweise auch aktiv auch mitmache ne, das freut die Schüler @die haben das gerne@", GD Rot, Z. 28f.). Bei der Charakterisierung einer „gelungene[n] Stunde" ließe sich vermuten, dass die positive emotionale Involviertheit der Lernenden in einem nächsten Schritt auf Lernziele des Unterrichts oder das Ziel bezogen wird, möglichst viele zur aktiven Bewegung zu animieren. Stattdessen findet die Beschreibung mit „und mach *ich* auch *gerne*" (GD Rot, Z. 29), also mit einem Bezug darauf, worauf die Lehrkraft persönlich Lust hat, einen Abschluss ohne weitere Ergänzungen.

Die Distinktion gegenüber den anderen Lehrpersonen erfolgt in dieser Passage einerseits, wie erwähnt, über den besonderen Stand der Gruppenmitglieder bei den Lernenden. Betrachten wir hierzu noch einmal den Transkriptausschnitt der Zeilen 522–549. Den dort aufgeworfenen positiven Horizont fasst die Gruppe als „normal[es]" (GD Rot, Z. 528) Kommunizieren. Damit grenzt sich die Gruppe indirekt von der Praxis anderer Lehrkräfte ab, die hier jedoch nicht nur als ein impliziter negativer Gegenhorizont aufscheint, sondern zudem als Abweichung von Normalität, als unnötige Künstlichkeit abgewertet wird. Andererseits grenzt sich Carsten von anderen Lehrkräften darüber ab, dass ihn die Lernenden als Vertrauensperson adressieren („deswegen haben wir das Problem dass mir die Leute das dann erzählen und andern Leuten nicht;", GD Rot, Z. 537f.). Ohne an dieser Stelle auf diese Krisen, mit denen die Lernenden zu ihm kommen, genauer einzugehen, formuliert Carsten eine Theorie, warum die Lernenden sich an ihn wenden, die die Gruppe validiert. Weil er „normal" (GD Rot, Z. 528) mit den Lernenden kommuniziere, habe er sozusagen einen besonderen Draht zu den Lernenden, sodass diese ihn als Vertrauensperson schätzen. Über diese Wertschätzung distinguiert er sich von anderen Lehrkräften, wie er wiederholt hervorhebt („deswegen haben wir das Problem dass mir die Leute das dann erzählen und andern Leuten nicht;", GD Rot, Z. 537f., „die andern Lehrer kommen dahin sagen=se °hast du Probleme? erzähl mir das doch° […] das wollen die nicht;", GD Rot, Z. 540–542). Im Gegensatz zu anderen vermittle er den Lernenden den Eindruck einer Begegnung „auf Augenhöhe" (GD Rot, Z. 545). Carsten schließt seine Theorie damit ab, dass seine Art der Interaktion mit den Lernenden „ganz schwer" sei und eine „Persönlichkeitssache" (GD

Rot, Z. 549), und deutet seinen Modus des Umgangs mit den Lernenden damit als eine Art Begabung, durch die er bei den Lernenden einen besonderen Stand hat, wozu andere Lehrkräfte nicht in der Lage sind.
In der Konklusion der Diskursbewegung greift Carsten unter Bestätigung von Daniel diese Deutung als nichterlernbare Begabung erneut auf:

Cm: das ist ne Lehrerpersönlichkeitsfrage; wirklich. und und ich glaube das ist auch
Bw: └mmh.
Cm: nicht so groß zu lernen; weil das Schlimmste sind die Lehrer die es versuchen
Dm: └ne; ne; └ne das ne
Cm: ne, das die Schüler merken das sofort dieses Künstliche merken die sofort; das das kommt überhaupt nicht @gut an@;

(GD Rot, Z. 562–570)

Hier dokumentiert sich die bis hierhin rekonstruierten Aspekte noch einmal kondensiert, wie besonders deutlich im Vergleich mit einer Passage in der Diskussion der Gruppe Veilchenblau hervortritt (vgl. ausführlicher Abschn. 5.5.1). Die Lehrerinnen jener Gruppe verhandeln ebenfalls die These, es bräuchte eine nicht erlernbare Lehrer:innenpersönlichkeit („musst du das von vorn herein irgendwie so ne Lehrerpersönlichkeit (.) haben.//ja die kannst=du auch nicht lernen", GD Veilchenblau, Z. 642f.), und grenzt sich über die sich selbst attestierte „Lehrerpersönlichkeit" von anderen Lehrpersonen ab. Allerdings grenzt sich die Gruppe Veilchenblau nur von einzelnen Lehrpersonen ab, während sich die Gruppe Rot im obigen Ausschnitt und in den vorangegangenen Diskurszügen deutlich pauschalisierend distinguiert. Im Gegensatz zur Gruppe Rot beziehen die Lehrerinnen der Gruppe Veilchenblau das Fehlen der richtigen ‚Persönlichkeit' auf die Frage der Eignung für den Lehrberuf. Unzureichendes Gespür für die Lernenden und dadurch bedingtes Verfehlen des „richtigen Ton[s]" (GD Veilchenblau, Z. 661) führen zu Schwierigkeiten dabei, der Lehrer:innenrolle angemessen zu agieren („dann kannst=du deine Tasche nehmen und gehen weil dann bist du *falsch in dem Beruf*", GD Veilchenblau, Z. 549, „ich hab gedacht Mädchen wie kannst du *als Lehrerin* so hier erscheinen und genauso reagierten die Schüler", GD Veilchenblau, Z. 649–653), und insbesondere zu Schwierigkeiten bei der Gestaltung des Unterrichts („da war natürlich alles vorbei die hatt Theater bis die jetzt versetzt worden ist", GD Veilchenblau, Z. 666f., „die hatte unheimlich große Schwierigkeiten [...] dieses Auftreten vor der Klasse das *funktionierte* nicht", GD Veilchenblau, Z. 673–677).
Ein derartiger Bezug auf eine notwendige Bedingung berufsadäquaten Handelns bleibt dagegen bei der Gruppe Rot aus. Andere Lehrkräfte, die ebenfalls versuchen, Witze über die Lernenden zu machen, obwohl ihnen die entsprechende ‚Persönlichkeit' fehlt, sind keine *schlechten* Lehrpersonen, die vielleicht sogar „falsch in dem Beruf" (GD Veilchenblau, Z. 549) sind. Ihre Art, mit den Lernenden zu interagieren, wird hier nicht insofern problematisiert, als das ‚Auftreten vor der Klasse nicht funktioniert' (GD Veilchenblau, Z. 676f.). Die Bewertung, die Carsten vornimmt, ist vielmehr eine affektiv aufgeladene („das Schlimmste"), über die die Interaktion mit den Lernenden außerhalb des Kontexts der beruflichen Anforderungen verhandelt wird. Bezugspunkt für die Gruppe und Medium der Distinktion ist die Beliebtheit bei den Lernenden („das kommt überhaupt nicht @gut an@;").
Insgesamt lässt sich also der von der Gruppe diskutierte Umgang mit den Lernenden und der Asymmetrie der LSB als handlungspraktische Negation der Rollenförmigkeit oder als Diffusion der LSB verstehen. In der Wahrnehmung der Gruppe vermittelt dieser Umgang den Lernenden den Eindruck einer Peerbeziehung. Orientiert ist die Gruppe dabei an einer herausgehobenen

Bedeutung der eigenen Person für die Lernenden, die sich im Erleben der Gruppe in besonderer Beliebtheit und der Adressierung als private Vertrauensperson zeigt und über die sie sich gegenüber anderen Lehrpersonen distinguiert.

Die Gruppenmitglieder werden, wie erwähnt, immer wieder von Lernenden auch als lebenserfahrenere Vertrauenspersonen für private Krisen adressiert. Mit der Adressierung der Lehrkraft als private Vertrauensperson und der Bitte um Unterstützung tragen die Lernenden ein neues Asymmetrieverhältnis an die LSB heran, das sich aus der Konstellation von Unterstützten und Unterstützenden im Hinblick auf Fragen abseits von Lern- und Bildungsprozessen ergibt. Als Verhältnis ungleicher Abhängigkeit handelt es sich hierbei um eine neue Asymmetriefacette der Machtdimension, die zunächst erst einmal außerhalb der LSB verortet ist. Sie lässt sich als Ausdehnung der wissensbedingten Machtasymmetrie in außerschulische Kontexte verstehen. Darin, wie die Gruppe auf ein solches Herantragen neuer Abhängigkeitsverhältnisse an die LSB reagiert und diese Ausdehnung oder Diffusion der Machtasymmetrie verhandelt, zeigt sich eine weitere Weise, wie sich die Orientierung an einem Streben nach herausgehobener Bedeutung der eigenen Person äußert.
Ich verzichte hier darauf, die Rekonstruktion davon in extenso und in aller Detailtiefe darzustellen, da sie keine grundsätzlich neuen Aspekte zutage fördert. Daher beschränke ich mich darauf, beispielhaft zu zeigen, wie sich die Fokussierung auf sich selbst im Umgang mit der in die LSB neu eingeführten und auf der Diffusion der Beziehung basierenden Machtasymmetrie in der Verhandlung dieser Erfahrungen dokumentiert.
Betrachten wir hierzu eine Erzählung aus der Passage, in der die Gruppe das Thema der privaten Krisen der Lernenden und der eigenen Position als Vertraute am ausführlichsten diskutiert (GD Rot, Z. 258–510). Arnd eröffnet diese Passage und verhandelt unter der Überschrift „Thema Anerkennung" (GD Rot, Z. 260, siehe auch Bettinas Fazit aus Arnds Erzählung: „das ist das zeigt Anerkennung", GD Rot, Z. 295) Nähe und Distanz in der LSB („wie nah kann ich an meinen Schülern dran sein", GD Rot, Z. 261f.). Hierzu führt er beispielhaft die folgende Episode an:

> Am: ich hab irgendwann Sonntag=n Anruf bekommen und hab einen Schüler bei der Polizei abgeholt; der wollte nicht von den Eltern abgeholt werden da hat die Polizei mich angerufen und gesagt ja der ist hier ist was vorgefallen Straftatbestand erfüllt und eh möchte nicht von seinem Vater abgeholt werden weil Eltern sind geschieden und dat will=er halt nicht. Mutter ist nicht erreichbar; dann bin ich halt hin und eh natürlich ist mir dann klar Rechtslage ich darf ihn ja nicht einfach mitnehmen weil der war auch minderjährig; ich war aber da und dann haben=wir gewartet bis die Mutter dann ans Telefon gegangen ist eh und dann war gut; [...] er hatte=ein Vertrauensverhältnis zu mir weil ich Beratungslehrer war in der Schulberufsorientierung war sehr nah dran ich hatte ne Schülergenossenschaft da war=er drin also das heißt da war ne ne Beziehungsebene=da die vielleicht in diesem Moment für den Jugendlichen ersetzen konnte (.) da ist jetzt keiner aus der Familie da;
>
> (GD Rot, Z. 266–279)

Die Bitte, anstelle der Eltern einem Schüler auf einer Polizeiwache Beistand zu leisten, ist vor dem Hintergrund der institutionalisierten Zuständigkeiten von Lehrpersonen erstaunlich, sofern der Grund für den Aufenthalt auf der Wache nicht im Schulkontext verortet ist. Eine solche Bitte unterstellt demnach eine diffuse Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Jugend-

lichen. Diesen diffundierenden Charakter der Adressierung als Vertrauensperson hebt Arnd zudem durch die zeitliche Verortung „irgendwann Sonntag“ hervor, mit der er seine Erzählung einleitet. Aus der Gruppe Sandgelb berichtet Bianca ebenfalls solche Ansprachen als lebenserfahrenere Vertrauensperson. Während sie nur zögerlich auf die ihr zugedachte Rolle eingeht („ach du meine Güte (.) ob ich da jetzt der richtige Ansprechpartner bin?“, GD Sandgelb, Z. 113), kommt in Arnds Erzählung eher zum Ausdruck, dass er für die Lernenden als Vertrauter zu fungieren gewohnt ist („dann bin ich *halt* hin“).

An Arnds Erzählung sind zwei Aspekte besonders hervorzuheben: die Inkonsistenz der Erzählung sowie ihre thematische Fokussierung, bei der die Interaktion mit dem Jugendlichen kaum zum Thema wird. Die Inkonsistenz fällt auf, wenn man die Formulierung zu Beginn der Erzählung „hab einen Schüler bei der Polizei *abgeholt*; der *wollte* nicht von *den Eltern* abgeholt werden“ mit der dann folgenden ausführlicheren Darstellung der Ereignisse vergleicht. Anstatt den Schüler abzuholen, hat Arnd mit ihm auf der Wache gewartet, bis die Mutter informiert war („natürlich ist mir dann klar Rechtslage ich darf ihn ja nicht einfach mitnehmen [...] dann haben=wir gewartet bis die Mutter dann ans Telefon gegangen ist“). Auch wenn seine Mutter nicht erreichbar war, wollte der Jugendliche offenbar schon von ihr abgeholt werden; lediglich der Vater sollte ihn nicht abholen („möchte nicht von seinem Vater abgeholt werden [...] Mutter ist nicht erreichbar;“). Gemäß der Eröffnung der Erzählung scheint Arnd umfassender in die Situation involviert gewesen zu sein und in größerem Maße elterliche Funktionen übernommen zu haben als laut der zweiten Schilderung der Ereignisse. Die zweite Schilderung rahmt Arnd jedoch nicht als Korrektur der ursprünglichen Darstellung. Vielmehr lassen sich die Unsauberkeiten zu Beginn der Erzählung als erzählerische Verkürzungen verstehen, in der sich dokumentiert, inwiefern das Erlebte für Arnd bedeutsam ist. Zentraler als die Details der Ereignisse ist für ihn, dass der Jugendliche zu ihm eine besondere Beziehung hat und er mit großem Einsatz für den Jugendlichen an die Stelle der Eltern getreten ist (siehe auch „er hatte=ein Vertrauensverhältnis zu mir [...] da war ne ne Beziehungsebene=da die vielleicht in diesem Moment für den Jugendlichen ersetzen konnte (.) da ist jetzt keiner aus der Familie da;“).

Die Fokussierung auf seine eigene Person bzw. genauer die herausgehobene Bedeutung seiner Person für den Jugendlichen und seinen Einsatz für ihn zeigt sich ferner darin, was Arnd erzählt und was in der Erzählung nicht vorkommt. Dies fällt besonders im Kontrast damit auf, wie Bianca aus der Gruppe Sandgelb die Konfrontation mit privaten Problemen durch eine Schülerin berichtet (GD Sandgelb, Z. 1149–1164). Bianca schließt zwar zunächst die Erzählung ohne Schilderung der Unterhaltung mit der Schülerin ab und geht zu einer verallgemeinernden Beschreibung über. Sie bricht diese jedoch ab, kehrt zur konkreten Situation zurück und lässt die Schülerin ausführlich zu Wort kommen. Arnd berichtet hingegen zwar, wie es zu seiner Verwicklung in die Krise des Jugendlichen gekommen ist, und hebt auf seinen Einsatz für den Schüler sowie dessen Vertrauen zu ihm ab. Er spart aber die Interaktion mit dem Schüler auf der Wache beinahe vollständig aus (nur: „dann haben=wir gewartet“) und schildert auch nicht, wie der Jugendliche überhaupt bei der Polizei gelandet ist. In Arnds Erzählung taucht der Jugendliche selbst also kaum auf. In dieser Fokussierung zeigt sich nochmals der Relevanzrahmen, innerhalb dessen diese Erfahrung für Arnd an Bedeutung gewinnt.

Eine homologe thematische Fokussierung findet sich an verschiedenen Stellen der Passage. Carsten beschreibt beispielsweise, wie er einem Schüler mit Liebeskummer beigestanden hat (GD Rot, Z. 395–409) und betont seinen eigenen Einsatz für den Schüler. Er stellt den Umfang seiner Unterstützung und die resultierende Belastung einander gegenüber („über Wochen ja, Wochen hab ich den täglich in der Beratung gehabt [...] ich hab abends mit dem geschrieben

telefoniert“, GD Rot, Z. 396–398, „in dieser Phase ist es ja m- total anstrengend für dich ich hab das ja auch erlebt ne, total anstrengend“, GD Rot, Z. 395f.). Obschon dabei die Belastung überhandgenommen habe, habe er dennoch seinem Beistand keine Grenzen gesetzt, sondern bis zur Entspannung der Lage in den Ferien durchgehalten („ich hab irgendwann auch gedacht das muss irgendwann eh eh weniger werden ich hab mich in die Sommerferien gerettet“, GD Rot, Z. 398–400).[90] Die Perspektive und das Handeln des Schülers kommen dagegen kaum vor. Stattdessen hebt Carsten neben seinem Einsatz die Dramatik der Lage hervor. Er hätte „den zwangseingewiesen weil wir gesagt haben keine keine ehm (.) Sicherheit mehr um=das eigene Leben;“ (GD Rot, Z. 407–409). Es stand nach Carstens Darstellung also viel auf dem Spiel (siehe auch „dann kanns auch wirklich um um Stunden gehen;//ja. ja. (.) Minuten gegebenenfalls//ne, also ja. ja.//ja natürlich.“, GD Rot, Z. 435–437). Dadurch erhält Carstens Unterstützung des Jugendlichen in seiner privaten Krise noch einmal größeres Gewicht und Carsten bekommt als Person für das Leben des Schülers eine größere Bedeutung.
Es zeigt sich also erneut eine Zurückweisung der rollenbedingten Restriktionen in der Beziehung zu den Lernenden, die mit der Einführung neuer über die komplementäre Rolle hinausragende Abhängigkeit einhergeht. Beim Umgang mit dieser diffundierten Machtasymmetrie dokumentiert sich erneut eine vorrangige Orientierung an einem Streben nach herausgehobener Bedeutung der eigenen Person, die hier in einem über die Lehrer:innenrolle hinausgehenden Einsatz für die Lernenden gerade auch bei privaten Krisen ihren Ausdruck findet.

Wie eingangs bemerkt, geht die Zurückweisung der institutionalisierten Rollen und Diffusion der LSB sowohl auf Ebene der konstruierten Identität als Lehrperson als auch auf Ebene der handlungsleitenden Orientierungen sowie das Bemühen um den Anschein einer flachen Hierarchie nicht mit der Nivellierung des Machtgefälles einher. Auf Ebene der handlungsleitenden Orientierungen zeigt sich vielmehr, dass die Gruppe durchaus und mit Selbstverständlichkeit ihre Machtposition ausspielt, sie jedoch – im Einklang mit der Tendenz zur Diffusion der LSB – ihrer Restriktionen durch die institutionalisierten Rollen enthebt.
So ist die diskutierte Adressierung als Vertrauensperson in privaten Krisen, wie bemerkt, damit verbunden, dass die Lernenden ein neues, über die institutionalisierten Rollen hinausgehendes Abhängigkeitsverhältnis an die LSB herantragen. Die Gruppenmitglieder gehen im Kontrast zu Bianca aus Gruppe Sandgelb vergleichsweise selbstverständlich auf diese Adressierung und potenzielle Entgrenzung der wissensbedingten Machtasymmetrie ein und sind dabei vorrangig an einem Streben nach herausgehobener Bedeutung der eigenen Person orientiert.
Aber z.B. auch die bereits diskutierte Praxis, „Witze über […] Schüler“ zu machen (GD Rot, Z. 532, siehe oben), ist Ausdruck selbstverständlicher Inanspruchnahme einer Machtposition, die gleichzeitig über die Grenzen der Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle hinausgeht. Denn es handelt sich nicht um Witze *mit*, sondern „über“ die Lernenden. Die Lehrkräfte beanspruchen für sich, Witze auf Kosten von Lernenden machen zu können, die sie als Ziel des Spotts auswählen und als dieses Ziel in eine unterlegene Position bringen. Hierbei führt die Gruppe nicht nur eine neue Asymmetriefacette in die LSB ein, sondern stützt sich dafür gerade in folgendem Sinn selbstverständlich auf die mit den institutionalisierten Rollen verknüpfte Machtungleichheit: Es wäre zwar im Prinzip denkbar, dass die Lernenden auch offen Scherze über die Lehrkraft machen. Damit bestünde das Potenzial für Reziprozität im Spotten übereinander, sodass ein Bereich der Interaktion geschaffen werden würde, in dem einer Hierarchie zwischen

90 Die Krise des Schülers bestand im Ende einer Liebesbeziehung zu einer Mitschülerin, die er in den Ferien nicht mehr täglich sehen musste. Es handelt sich also trotz des Verweises auf die Schulferien um eine private Krise.

Lehrperson und Lernenden dadurch aktiv entgegengewirkt werden würde, dass man sich *gegenseitig* nicht so ernst nimmt. Angesichts des Machtüberschusses aufseiten der Lehrperson gemäß der Heuristik in Abschn. 2.3 müssen die Lernenden jedoch damit rechnen, dass ihnen auch wohlmeinendes Verspotten der Lehrperson zum Nachteil gereichen kann, wenn sie nicht den Humor der Lehrperson treffen. Aus demselben Grund scheint es erst einmal unwahrscheinlich, dass sich die Lernenden in der Lage sehen, sich risikofrei den Scherzen über sie entziehen zu können. Dies ist ein Beispiel dafür, wie sich aus bestehenden Machtungleichheiten neue Machtungleichheiten speisen können. Diese Problematik scheint für die Gruppe jedoch keine Rolle zu spielen. Jedenfalls geht sie nicht darauf ein und Carstens Formulierung der Praxis klammert eine Reziprozität nahezu aus. Somit agiert die Gruppe mit dieser Praxis aus einer selbstverständlichen Dominanzposition heraus und führt neue Machtkonstellationen in die LSB ein. Das Handeln ist dabei, wie oben gesehen, vorrangig am Streben nach besonderer Bedeutung orientiert.

Betrachten wir abschließend die zweite eingangs skizzierte Komponente der primären Orientierung an der eigenen Person. Diese zeigt sich darin, wie die Gruppe ihre Dominanzposition in Reaktion auf Schüler:innenverhalten geltend macht, das sie missbilligt. In Anspruch genommen werden sowohl Machtverhältnisse, die sich unmittelbar oder mittelbar aus den institutionalisierten Rollen ergeben, als auch diejenigen, die als asymmetrische Abhängigkeiten auf der Position der Lehrkraft als Vertrauensperson bei Krisen basieren. Die Gruppe macht diese Machtgefälle gegenüber Lernenden dadurch geltend, dass sie Unterstützung im Lernprozess oder bei anderweitigen Schwierigkeiten vorenthält oder dies zumindest androht. In diesem Sinne spielt sie die auf rollenimmanente wissensbedingte Machtasymmetrie sowie die auf außerschulische Kontexte ausgedehnte wissensbedingte Machtasymmetrie gegen die Lernenden aus. Teilweise berichtet die Gruppe zudem, die bewertungsbezogene Dominanzposition ebenfalls in dieser Weise geltend zu machen.

Diese Praxis ist in folgendem Sinn vorrangig an der eigenen Person orientiert: Bezugspunkt für die Machtausübung ist erstens nicht die institutionalisierte Lehrer:innenrolle, obschon teilweise erst diese die Lehrkraft mit den in Anspruch genommenen Machtressourcen ausstattet. Die Gruppenmitglieder sind nicht an der Durchsetzung schulischer Regeln entsprechend ihrer Rolle als Stellvertretung der Institution Schule orientiert. Der angelegte Maßstab ist vielmehr das persönliche Empfinden, was die Lernenden (nicht) verdient haben. Dieses persönliche, von der Lehrer:innenrolle entkoppelte Empfinden setzt die Gruppe mit Selbstverständlichkeit als ausschlaggebend. Die Inanspruchnahme der Machtasymmetrie in der LSB erhält so einen Charakter der Willkür. Zweitens ist die Machtausübung nicht an einer Erziehung der Lernenden oder der (Wieder-)Herstellung einer lernförderlichen Arbeitsatmosphäre orientiert, auch wenn die Gruppe dabei auch das Verhalten gegenüber anderen Lernenden verhandelt. Im Allgemeinen thematisiert die Gruppe kaum Konsequenzen ihrer Reaktionen für das zukünftige Verhalten der Lernenden, deren Betragen sie missbilligen. Wo im Diskurs Konsequenzen für das weitere Verhalten angesprochen werden, wird ihre Relevanz für das eigene Handeln explizit bestritten. Daher erscheint diese Praxis der Machtausübung vorrangig an der eigenen Person orientiert, an den eigenen Präferenzen und Bedürfnissen. Dies bestätigt sich drittens in der emotionalen Aufladung des Umgangs mit abgelehntem Schüler:innenverhalten, durch die das Handeln der Lehrkraft auf Genugtuung verweist. Im Folgenden werde ich auf diese Komponente der übergeordneten Orientierung mit „Orientierung an Vergeltung*" Bezug nehmen. Der Ausdruck „Vergeltung" weckt zwar einige unerwünschte Assoziationen. Aus Ermangelung geeigneterer Bezeichnungen werde ich dennoch diesen Ausdruck verwenden und möchte ihn schlicht als Abkürzung der drei genannten Punkte verstanden wissen (daran möge das Sternchen erinnern).

Besonders deutlich dokumentiert sich die vorrangige Orientierung an Vergeltung* in einer Passage, die Carsten mit einer Frage nach dem Umgang mit Lernenden eröffnet, „wo man sagt die kann=ich nich leiden“ (GD Rot, Z. 738). Nähern wir uns zunächst über Arnds detaillierte Darstellung des Umgangs mit solchen Lernenden. Er illustriert seine Art, auf missbilligtes Schüler:innenverhalten zu reagieren, anhand folgenden Zwiegesprächs:

Am: das heißt mit solchen Schülern die behandel ich professionell; denen sag ich das auch eh dass ich sage pass auf Leistungen sind eh völlig in Ordnung; ehm dieses Gespräch hier hat=es nie gegeben unter vier Augen ich find dein Sozialverhalten dein Verhalten find=ich total scheiße ich lehn dich nicht als Mensch ab; aber ich find dein Verhalten geht gar nicht hab ich auch keine Lust drauf;

Cm: mmh.

Am: und glaube es mir (.) ich hab dich im Auge ohne mir Stress zu machen; aber wenn irgendwann mal=ne Situation kommt; (.) wo du auf irgendwas angewiesen sein wirst; ich sag dann läufst du Gefahr vielleicht nicht nur bei mir sondern auch bei andern Leuten; dass du ziemlich alleine dastehst; [...] aber ich sag ehm irgendwann wird ne Situation kommen wo du vielleicht drüber nachdenkst was wir beide jetzt hier grade im Monolog besprochen haben;

(GD Rot, Z. 861–874)

In dieser Erzählung zeigt sich auf ein Neues die Tendenz, die institutionalisierten Rollen zurückzuweisen. Zwar eröffnet Arnd das Gespräch mit dem rollenimmanenten Thema der Leistung des Schülers, markiert dann jedoch mit den metakommunikativen Rahmungen „ehm dieses Gespräch hier hat=es nie gegeben“ und „unter vier Augen“ einen Wechsel von dieser rollenbezogenen Interaktion zu einem inoffiziellen Teil des Gesprächs abseits der institutionalisierten Rollen. Damit tritt der Lehrer aus der Rollenkonstellation heraus und adressiert den Schüler gleichermaßen nicht mehr in dessen Rolle, sondern als ganze Person. Dieser Wechsel des Kommunikationsmodus kommt auch in der Verwendung drastischer Umgangssprache („total scheiße“) sowie der Hervorhebung zum Ausdruck, dass Arnd im Folgenden aus *seiner* Sicht und über *seine* Bedürfnisse spricht („ich find“, „hab ich auch keine Lust drauf“).
Wie bereits in Bezug auf das Witzemachen über die Lernenden bemerkt, geht diese handlungspraktische Distanzierung von Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle nicht mit dem Einebnen des Machtgefälles einher. Im Gegenteil zeigt sich auf zwei Weisen in dieser Erzählung, dass Arnd aus einer für ihn selbstverständlichen Dominanzposition heraus handelt. Erstens bestimmt Arnd mit der gerade betrachteten Metakommunikation die Rahmenbedingungen des weiteren Gesprächs und übt damit die Macht der Situationsdefinition aus. Ganz ähnlich wie im Fall des Spottens über Lernende handelt es sich hierbei um eine Machtdifferenz zwischen Lehrenden und Lernenden, die sich aus der unmittelbar mit den komplementären Rollen verknüpften Dominanzposition der Lehrkraft ergibt. Denn der Schüler wird sich vermutlich kaum in der Lage sehen, sich risikofrei der Situationsdefinition des Lehrers zu entziehen. Auch seinerseits zu postulieren, es habe das folgende Gespräch „nie gegeben“, und dem Lehrer seine Meinung zu sagen, was er an dessen Verhalten „total scheiße“ findet, wird ihm wahrscheinlich riskant erscheinen. Obwohl also Arnd markiert, die Grenzen der institutionalisierten Rollen zu verlassen, bleiben die mit diesen Rollen einhergehenden Machtverhältnisse weitgehend bestehen, auf die sich Arnd dann wie selbstverständlich stützt, um seine Definition der Situation durchzusetzen. Dieses Handeln aus selbstverständlicher Dominanzposition bei gleichzeitiger Zurückweisung der Rollen, auf denen dieses Machtgefälle basiert, findet einen prägnanten Aus-

druck in der abschließenden, paradoxen Formulierung „was wir beide jetzt hier grade im Monolog besprochen haben;".
Die zweite Weise, wie Arnd in seinem Umgang mit dem missbilligten Schülerverhalten seine Dominanzposition geltend macht, besteht im Ausspielen der Abhängigkeit des Schülers bzw. der diffundierten wissensbedingten Machtasymmetrie. Arnd gibt dem Schüler zu verstehen, er werde ihn nicht unterstützen, wenn der Schüler seine Hilfe brauche oder um sie bitte. Die Formulierung der Drohung beschränkt sich dabei auf vage Andeutungen („wenn *irgendwann* mal=ne Situation kommt; (.) wo du auf *irgendwas* angewiesen sein wirst; ich sag dann *läufst du Gefahr*", „*irgendwann* wird ne Situation kommen *wo du vielleicht drüber nachdenkst was wir beide jetzt hier grade im Monolog besprochen haben;*"). Zusammen mit der Präambel „dieses Gespräch hier hat=es nie gegeben", mit der Arnd prophylaktisch seine nachfolgenden Worte schon einmal leugnet, erinnert diese Kommunikation mehr an klischeehafte Darstellungen korrupter Machenschaften zwielichtiger Personen in Machtpositionen, wie sie in Filmen gelegentlich porträtiert werden, als an eine Interaktion zwischen Lehrer und Schüler (siehe auch „ich hab dich im Auge"). Darin kommt einerseits nochmals die handlungspraktische Negation der institutionalisierten Rollen zum Ausdruck. Andererseits wird auch deutlich, wie sehr Arnds Machtausübung dem restriktiven Rahmen der Rollen enthoben ist, die die Machtverhältnisse in der LSB sonst für die Lernenden berechenbar macht.
Die Entkoppelung der Inanspruchnahme seiner Dominanzposition von der Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle geht auch damit einher, dass sich – gerade auch im Kontrast zu thematisch ähnlichen Erzählungen der Gruppe Sandgelb (vgl. Abschn. 5.3.1) – keine Orientierung an der (Wieder-)Herstellung einer lernförderlichen Unterrichtsordnung, am Schutz der übrigen Lernenden, die unter dem „Sozialverhalten" des Schülers zu leiden haben, oder etwa an der Erziehung des Jugendlichen dokumentiert. Stattdessen deutet sich, wie bereits erwähnt, eine Fokussierung an auf Arnds *persönliche* Bewertung des Schülerverhaltens („*ich find* dein Sozialverhalten dein Verhalten *find=ich* total scheiße *ich* lehn dich nicht als Mensch ab; aber *ich find* dein Verhalten geht gar nicht"), die er metakommunikativ von seiner Perspektive als Lehrer abgrenzt („unter vier Augen"), und auf *seine* Interessen und Präferenzen („hab ich auch keine Lust drauf;"). Bezugspunkt für das Ausspielen der Macht scheint Arnds persönliches Empfinden zu sein, was der Schüler verdient bzw. nicht länger verdient hat.
Die Orientierung an Vergeltung* dokumentiert sich in besonders zugespitzter Form in Daniels Diskurszügen in dieser Diskursbewegung. Als Antwort auf Carstens Frage schildert Daniel seinen Umgang mit Lernenden, deren Verhalten er ablehnt.

> Dm: wenn da wirklich jemand is eh gan- um=es jetzt mal ganz platt zu sagen der=es nicht anders verdient als kaputtbenotet zu werden ne, [...] mit der schlechtes- mögl- möglichen Note;
>
> (GD Rot, Z. 808–813)

Während Arnd in der obigen Erzählung ein rollenexmanentes Machtgefälle gegen den Schüler ausspielt, stützt sich Daniel auf die rollenimmanente Dominanzposition der Bewertungsmacht. In einem anschließenden Diskurszug beschreibt Daniel zudem knapp, dass er bei solchen Lernenden auch „kein=Bock" hat, „irgendwelche Förder- irgendwelches Fördertralala zu machen" (GD Rot, Z. 837f.). Dies lässt sich so verstehen, dass er die rollenimmanente wissensbedingte Machtasymmetrie gegen Lernende richtet und ihnen Unterstützung in ihrem Lernprozess vor-

enthält.[91] In beiden Beschreibungen dokumentiert sich, dass die Machtausübung in Reaktion auf missbilligtes Schüler:innenverhalten einen Charakter der Genugtuung trägt.
Im Fall des ‚Kaputtbenotens' beispielsweise geschehe es dem Schüler aufgrund seines Verhaltens recht, eine schlechte Note zu erhalten, die sich auch nicht mehr auf seine Leistungen, sondern auf ihn bezieht. Der Bewertung werde dabei kein Maßstab für Angemessenheit der Benotung mehr zugrunde gelegt, sondern der Schüler werde „mit der schlechtes- mögl- möglichen Note;" beurteilt (siehe auch „dann kriegt der halt seine was weiß ich ja sechs ist immer=n bisschen schwierig […] aber dann sei es fünf minus", GD Rot, Z. 838–841). Entgegen der Restriktionen, denen die Bewertungsmacht der Lehrperson als institutionell übertragene Macht unterliegt, wird die Dominanzposition zur Beschädigung des Schülers instrumentalisiert („kaputtbenotet"). Der Blick des Lehrers ist dabei ausschließlich auf das vergangene Verhalten des Schülers und darauf, was dieser damit seines Erachtens „verdient" hat, gerichtet und nicht auf dessen zukünftige Entwicklung oder zukünftiges Verhalten. Mit dieser affektiv aufgeladenen Reaktion („kaputtbenotet") setzt der Lehrer also sein persönliches Empfinden, was der Schüler „verdient", an die Stelle der institutionalisierten Rollen und der damit verbundenen Maßstäbe und Restriktionen als vorrangiger Bezugspunkt in der Inanspruchnahme der Dominanzposition und dem Umgang mit Schüler:innenverhalten, das als problematisch bewertet wird.
Zwar scheint die Orientierung an Vergeltung* für Arnd und Daniel konjunktiv zu sein. Nicht aber für die gesamte Gruppe. Denn auf Daniels Beschreibung seiner Praxis regt sich Widerstand von Carsten. Es entspinnt sich ein oppositionell organisierter Diskurs zwischen den beiden Lehrern, in dem Daniel von seiner Handlungspraxis berichtet und Carsten dem immer wieder mutmaßlich konfligierende Berufsnormen gegenüberstellt. Ein oppositioneller Diskursmodus ist im Allgemeinen in Indikator für Rahmeninkongruenzen (Przyborski, 2004, S. 72). Zunächst scheint die rekonstruierte Orientierung also *nicht* konjunktiv für die Gruppe zu sein.
Im weiteren Verlauf der Passage zeigt sich jedoch, dass auch Carsten auf missbilligtes Schüler:innenverhalten damit reagiert, das Machtgefälle zwischen ihm und den Lernenden gegen diese zu wenden und ihnen Unterstützung vorzuenthalten. Dabei dokumentiert sich in ähnlicher Weise eine Orientierung an Vergeltung* („möcht=ich nicht. und ich hätte und ich weiß für jeden anderen Schüler wär=ich @hingefahren@; aber nicht mehr für ihn;", GD Rot, Z. 980f.). Ähnlich wie Arnd spielt Carsten ein rollenexmanentes Machtgefälle aus, nämlich die über die institutionalisierten Rollen hinausreichende wissensbedingte Machtasymmetrie, die sich aus der (Annahme der) Adressierung als Vertrauensperson ergibt, während sich Daniel auf rollenimmanente Macht stützt. Auf diese Weise entschärft sich in Carstens handlungspraktischer Realisierung der Orientierung der wahrgenommene Konflikt zu beruflichen Normen, ohne dass seine Praxis einem grundsätzlich anderen Modus folgt.
Bei genauer Betrachtung des oppositionellen Diskurses *bestätigt* die sich darin äußernde Rahmeninkongruenz sogar diese Rekonstruktion. Denn die Opposition zwischen den Gruppenmitgliedern bezieht sich auf den Umgang mit der Spannung zwischen Berufsnormen und Handlungspraxis. Die Rahmeninkongruenz lässt sich somit als Fehlen eines konjunktiven Modus der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses verstehen. Das heißt, im Diskursmodus dokumentiert sich eine Inkongruenz leicht differenter Modi, wie die Spannung zwischen institutionalisierten Rollennormen und Handlungspraxis bearbeitet wird. Diese Spannung erleben die beiden Lehrer dabei homolog, wie sich u. a. am gegenseitigen Ergänzen der Gedanken des

91 Im weiteren Verlauf der Diskursbewegung berichtet Arnd ebenfalls, bei einem Konflikt im Unterricht, den er als Ausnahme darstellt, den Lernenden die Unterstützung im Lernprozess entzogen zu haben („ich hab kein Bock mehr hier; ihr macht jetzt euern Scheiß allein", GD Rot, Z. 1023).

jeweils anderen, d. h. am unmittelbaren Verstehen, zeigt. Das homologe Erleben der Spannung und das Fehlen eines konjunktiven Modus der Bearbeitung der wahrgenommenen Spannung lassen auf eine *Kongruenz* dessen schließen, wodurch die Handlungspraxis der Lehrkräfte in Spannung zu Berufsnormen gerät – nämlich was die Handlungspraxis der Lehrkräfte letztlich anleitet. Damit erweist sich die primäre Orientierung an Vergeltung* in der Inanspruchnahme der Dominanzposition bei missbilligtem Schüler:innenverhalten durchaus als konjunktiv für die Gruppe.

5.4.2 Zusammenfassung

Im Hinblick auf die Asymmetrie der LSB stehen für die Gruppe Rot in ihrer beruflichen Handlungspraxis verschiedene Machtverhältnisse im Vordergrund. Bemerkenswerterweise handelt es sich dabei neben den in der Heuristik in Abschn. 2.3 unterschiedenen Machtverhältnissen, die sich unmittelbar aus dem Verhältnis von Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle ergeben, auch um Machtverhältnisse, die sich nicht oder nur mittelbar aus den institutionalisierten, komplementären Rollen ergeben und nicht in der Heuristik auftauchen.

Von den rollenimmanenten Machtverhältnissen der Heuristik spielt für die Gruppe vor allem die wissensbedingte Machtasymmetrie eine Rolle. Die übrigen Asymmetriefacetten der Machtdimension sind demgegenüber eher von untergeordneter Bedeutung. Besonders mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie setzt sich die Gruppe nur vereinzelt auseinander.

Insgesamt sind es allerdings die über die rollenimmanenten Asymmetriefacetten hinausgehenden Machtverhältnisse, die für die Gruppe in ihrer Interaktion mit den Lernenden besonders bedeutsam sind. Die rollenimmanenten Machtverhältnisse sind für die Gruppe zwar nicht nur, aber vor allem dadurch relevant, dass sich aus ihnen mittelbar zusätzliche Macht der Lehrperson gegenüber den Lernenden ergibt. So kann die Lehrperson sich bspw. herausnehmen, auf Kosten der Lernenden Witze zu machen. Diese dagegen gehen bei Witzen über die Lehrkraft das Risiko ein, dass die Lehrkraft ihre rollenimmanenten Machtressourcen instrumentalisiert, wenn ihr die Witze missfallen. Gegen solche willkürlichen Instrumentalisierungen der sich aus den komplementären Rollen ergebenden Machtverhältnissen können sich die Lernenden häufig kaum zur Wehr setzen. In diesem Sinne eröffnet die rollenimmanente Dominanzposition der Lehrkraft Handlungsspielräume, die den Lernenden verwehrt sind. Dass die Gruppe von diesem nur mittelbar auf der Lehrer:innenrolle basierenden Machtüberschuss seitens der Lehrkraft Gebrauch macht, zeigt sich verschiedentlich in der Gruppendiskussion.

Neben den unmittelbar oder mittelbar in Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle gründenden Machtverhältnissen spielen in der beruflichen Handlungspraxis der Gruppe weitere Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Lehrperson und Lernenden eine zentrale Rolle, die abseits der institutionalisierten Rollen zu verorten sind. Die Lernenden adressieren die Lehrkräfte der Gruppe als umfassende Vertrauenspersonen und wenden sich auch bei gravierenden, privaten Krisen an sie. Auf diese Weise tragen die Lernenden neue Abhängigkeitsverhältnisse an die LSB heran. Indem die Gruppe diese Adressierung als umfassende Vertrauensperson annimmt und die Funktion einer wichtigen Bezugsperson auch hinsichtlich privater Schwierigkeiten übernimmt, weitet sie die wissensbedingte Machtasymmetrie auf außerschulische Bereiche aus.

Sowohl sofern sie Schulisches als auch sofern sie Außerschulisches betrifft, kommt also der wissensbedingten Machtasymmetrie eine gesteigerte Bedeutung in der Handlungspraxis der Gruppe zu. Als *wissensbedingte* Machtasymmetrie verweist die Machtasymmetrie immer auch auf einen Wissens- oder Erfahrungsvorsprung der Lehrkraft oder zumindest auf dessen Unterstellung durch die Beteiligten. Dadurch erlebt die Gruppe auch Differenzen in der Wissensdi-

mension in ihrer Handlungspraxis als bedeutsam, auch wenn ihre Bedeutung derjenigen der Machtverhältnisse nachgeordnet ist. Diese Differenzen beziehen sich entsprechend der Ausweitung der wissensbedingten Machtasymmetrie auf Schulisches und Außerschulisches.
Dadurch, dass die Lernenden von sich aus auf die Gruppenmitglieder zukommen, diese als Unterstützung bei privaten Krisen adressieren und so neue, rollenexmanente Machtverhältnisse an die LSB herantragen, werden diese Machtverhältnisse und die mit ihnen vorausgesetzten Wissens- /Könnensdifferenzen von den Lernenden akzeptiert. Aber auch hinsichtlich der anderen Asymmetriefacetten stellen die Lernenden die superiore Position der Gruppenmitglieder (bis auf seltene Ausnahmen) nicht infrage. So jedenfalls erlebt die Gruppe ihre alltägliche Interaktionspraxis mit den Lernenden.
In der Gruppendiskussion wird immer wieder deutlich, dass die Gruppe die Rollenförmigkeit der LSB handlungspraktisch negiert und so die Beziehung zu den Lernenden und die ihr eingeschriebene Asymmetrie diffundiert. Eine solche Diffusion der LSB und deren Asymmetrie stellen die beschriebene Übernahme einer umfassenden, auch private Krisen betreffenden Unterstützungsfunktion und die zugrunde liegende Ausweitung der wissensbedingten Machtasymmetrie dar.
In einer zweiten Weise diffundiert die Gruppe die LSB und deren Asymmetrie dadurch, wie sie Schüler:innenverhalten sanktioniert, das sie missbilligt, bzw. genauer: wie sie dabei die oben skizzierten Machtressourcen geltend macht. Obwohl es sich dabei teilweise um Machtressourcen handelt, die der Gruppe erst aufgrund ihrer Lehrer:innenrolle zukommen, macht sie von diesen Machtressourcen z. B. durch das Vorenthalten von Unterstützung auf eine Weise Gebrauch, mit der sie diesen Gebrauch der Machtressourcen von der Lehrer:innenrolle abkoppelt und die Begrenzung der Machtverhältnisse durch die Rollenförmigkeit der LSB zurückweist.
Zudem stärkt die Gruppe die diffusen Anteile der Beziehung, indem sie den Lernenden eine Distanzierung von der Rollenförmigkeit kommuniziert. Teilweise markiert die Gruppe diese Distanzierung gegenüber den Lernenden explizit. Teilweise kommuniziert sie sie implizit dadurch, dass sie mit einer kumpelhaften Lockerheit auftritt und mit den Lernenden in einem Modus interagiert, durch den diese als ganze Person und nicht nur in ihrer Schüler:innenrolle angesprochen sind. Mit diesem Interaktionsmodus erweckt die Gruppe bei den Lernenden den Eindruck einer Interaktion auf Peerebene, so jedenfalls die Wahrnehmung der Gruppe. Sie selbst entwirft dabei für sich das Bild einer Lehrperson, die anders mit den Lernenden interagiert, als es Schule eigentlich erfordert, und somit subversiv das System Schule untergräbt.
Obwohl die Gruppe ihre Macht gegenüber den Lernenden mit Selbstverständlichkeit in Anspruch nimmt, wird mit dem letztgenannten Modus der handlungspraktischen Negation der Rollenförmigkeit das Machtgefälle in der LSB scheinbar abgeflacht oder gar eingeebnet. Da aber die Hierarchie in der Beziehung zu den Lehrkräften bloß dem Anschein nach abgeflacht wird, resultiert aus der Diffusion der LSB erstens eine Verschleierung der Machtverhältnisse. Zweitens werden die Machtgefälle dem begrenzenden Rahmen der institutionalisierten Rollen enthoben.
Diese Tendenzen, die Rollenförmigkeit der LSB zu negieren und die Beziehung sowie die ihr inhärenten Machtverhältnisse zu diffundieren, sind Ausdruck einer übergeordneten Orientierung an der eigenen Person, d. h. an den persönlichen Präferenzen und Interessen, der in der Handlungspraxis der Gruppe gegenüber z. B. den Lern- und Entwicklungsprozessen der Lernenden oder den Anforderungen der Lehrer:innenrolle ein Primat zukommt. Bei dieser Orientierung lassen sich zwei Komponenten unterscheiden.

Eine dieser Komponenten ist die Orientierung an dem Streben nach einer herausgehobenen Bedeutung der eigenen Person. Diese Orientierung ist handlungsleitend bei der Diffusion der LSB und der Verschleierung der ihr inhärenten Machtverhältnisse durch den lockeren, kumpelhaften Interaktionsmodus. Auf diesen Interaktionsmodus führt die Gruppe eine besondere Beliebtheit zurück, die ihr nach ihrer Wahrnehmung bei den Lernenden zuteilwird. Über diese besondere Beliebtheit distinguiert sich die Gruppe von anderen Lehrkräften. Den primären Relevanzrahmen, innerhalb dessen diese besondere Beliebtheit für die Gruppe bedeutsam wird, bilden dabei die persönlichen Präferenzen und Interessen der Gruppe an einer herausgehobenen Bedeutung der eigenen Person.

Das Primat eines Strebens nach einer herausgehobenen Bedeutung der eigenen Person als Handlungsorientierung strukturiert ferner das Übernehmen einer umfassenden, auch private Krisen betreffenden Unterstützungsfunktion und das damit einhergehende Herauslösen der wissensbedingten Machtasymmetrie aus den Begrenzung der institutionalisierten Rollen. Diese Praxis wird für die Gruppe vorrangig insofern bedeutsam, als sich darin ihre herausgehobene Bedeutung für das Leben der Lernenden manifestiert. Dem Wohl der Lernenden erscheint demgegenüber zumindest eine nachgeordnete Bedeutung zuzukommen.

Die andere Komponente der übergreifenden Orientierung an der eigenen Person habe ich – aus Ermangelung geeigneterer Begriffe – als Orientierung an Vergeltung* bezeichnet. Diese wird vor allem handlungsleitend bei der diffundierenden Inanspruchnahme der Machtressourcen zur Sanktionierung missbilligten Schüler:innenverhaltens. Ausgangspunkt dieser Akte der Machtausübung ist das Empfinden der Gruppe, was die betreffenden Lernenden (nicht) verdienen. Dadurch erhält die Machtausübung einen Willkürcharakter und wird so für die Lernenden schwerer berechenbar. Mögliche Konsequenzen der Machtausübung für das zukünftige Verhalten der Lernenden spielen für die Gruppe demgegenüber höchstens eine nachrangige Rolle. Vorrangig ist die Gruppe an ihren eigenen Bedürfnissen und Präferenzen orientiert, was sich auch in einer emotionalen Aufladung des Geltendmachen der Machtressourcen zum Ausdruck kommt, durch die das Handeln der Gruppe auf Genugtuung verweist.

Diese beiden Komponenten fügen sich zu einer übergeordneten, primären *Orientierung der diffundierenden Selbstbezüglichkeit* in der Auseinandersetzung mit der Asymmetrie der LSB zusammen. Hinter dem Primat dieser Orientierung treten Anforderungen der Lehrer:innenrolle, die Lern- und Entwicklungsprozesse oder das Wohlergehen der Lernenden zumindest in den Hintergrund. Bemerkenswert ist wie bei Gruppe Tannengrün, dass sich diese Orientierung über die verschiedenen Asymmetriefacetten hinweg dokumentiert, die die Gruppe verhandelt.

5.5 Gruppe Veilchenblau: Erfordernisse pädagogischer Praxis

Die Gruppe Veilchenblau besteht aus vier Lehrerinnen, die allesamt bereits eine Weile im Schuldienst tätig sind. Doris (Dw) ist zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion seit knapp 20 Jahren Lehrerin, Brigitte (Bw) seit ungefähr 25 Jahren, Claudia (Cw) und Astrid (Aw) seit rund 30 Jahren. Die Gruppenmitglieder unterrichten gemeinsam an einer Gesamtschule und kennen sich daher. Die Schule befand sich jedoch zum Zeitpunkt der Erhebung noch im Aufbau, sodass alle Lehrerinnen vorher auch an anderen Schulen gearbeitet haben. Sie berichten dementsprechend immer wieder auch Erfahrungen aus der Zeit an ihren früheren Wirkungsstätten. Im Gegensatz zu den anderen Gruppen haben die Lehrerinnen zudem unterschiedliche Lehramtsausbildungen absolviert. Astrid und Claudia sind für das Lehramt der Sekundarstufe I ausgebildet und haben auch Erfahrungen an einer Hauptschule bzw. als Vertretung an einem Gymnasium gesammelt, während Brigitte das Staatsexamen für das gymnasiale Lehramt absolviert hat, aber

ebenfalls auch an einer Hauptschule unterrichtet hat. Doris ist eine der Sonderpädagoginnen an der Schule der Gruppe und war früher an einer Förderschule tätig. In der Gruppendiskussion übernehmen immer wieder Astrid und Claudia die Federführung; sie werden aber häufig in dem, was sie sagen, von den anderen bestätigt und unterstützt. Die Diskursbewegungen sind dementsprechend meist parallel organisiert – selbst dann, wenn die Lehrerinnen von Erfahrungen an anderen Schulen berichten. Dies deutet darauf hin, dass die Konjunktivität der Erfahrungen dieser Gruppe und die kollektiven Orientierungen nicht nur in der gemeinsamen beruflichen Praxis an der Schule gründen, an der sie nun alle zusammen unterrichten.
In Rotter und Bressler (2019) wurden erste Analyseergebnisse zu dieser Gruppe dargestellt, jedoch mit Blick auf eine andere Fragestellung und in Kontrastierung mit anderen Fällen.

5.5.1 Erfahrungen zur Interaktion mit Lernenden im Hinblick auf die Asymmetrie und handlungsleitende Orientierungen

Wie schon Gruppe Sandgelb setzt sich Gruppe Veilchenblau in der Gruppendiskussion nahezu ausschließlich mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie auseinander; andere Asymmetriefacetten prägen offenbar kaum, wie sie ihren beruflichen Alltag erlebt. Hinsichtlich der ordnungsbezogenen Machtverhältnisse zeigt die Gruppe großes Zutrauen in ihre Dominanzposition in der LSB und Gewissheit, sich durchsetzen zu können. Sie erlebt die Interaktion mit den Lernenden als wenig konfrontativ. Nach ihrer Wahrnehmung hören die Lernenden darauf, wenn die Lehrerinnen sie zu etwas auffordern, und akzeptieren normalerweise als selbstverständlich, wenn diese ihre ordnungsbezogene Dominanzposition geltend machen. Für die Gruppe bildet die ordnungsbezogene Machtasymmetrie damit einen weitgehend als selbstverständlich akzeptierten, kaum infrage gestellten Bezugspunkt in ihrer beruflichen Handlungspraxis.
Nichtsdestotrotz berichtet die Gruppe auch von einzelnen Situationen, in denen Lernende Einspruch gegen Anweisungen von ihnen und vor allem von anderen Lehrpersonen erheben und so deren Dominanzposition infrage stellen. Dies sieht die Gruppe aber als ein erwartbares und nicht persönlich zu nehmendes Schüler:innenverhalten an. Diese erlebten Infragestellungen schwächen nicht die Wahrnehmung der Gruppe, dass sich die Lernenden ihnen in der Regel unterordnen und die ordnungsbezogene Machtasymmetrie als selbstverständlich akzeptieren. Sie bilden jedoch einen Horizont anderer Möglichkeiten, vor dem die Gruppe ihre Erfahrung der schüler:innenseitigen Akzeptanz der Machtverhältnisse in der LSB als durchaus kontingent erleben. Dass die Lernenden die ordnungsbezogene Machtasymmetrie als selbstverständlich hinnehmen und teilweise sogar einfordern, ist selbst nicht selbstverständlich für die Gruppe.
Ob die Lernenden die Dominanzposition der Lehrkraft infrage stellen oder nicht, ist in der Wahrnehmung der Gruppe davon abhängig, wie die Lehrperson mit den Lernenden interagiert. Die Gruppe macht in ihrer Interaktion mit den Lernenden ihre ordnungsbezogene Dominanzposition mit Beharrlichkeit und Bestimmtheit geltend, setzt zum Teil demonstrativ ein deutliches Machtgefälle zwischen sich und den Lernenden voraus und ist dabei gerade an der Gestaltung der schüler:innenseitigen Akzeptanz der Machtverhältnisse orientiert. Diese Orientierung verweist auf eine übergeordnete Orientierung daran, den Erfordernissen gerecht zu werden, die die pädagogische Praxis in Schule für das Lehrer:innenhandeln generiert. Mit diesen Erfordernissen richtet die Gruppe ihre Interaktionspraxis mit den Lernenden und ihren Umgang mit der Machtasymmetrie in der LSB daran aus, was ihres Erachtens vor dem Hintergrund der Zielsetzung und der Rahmenbedingungen von Schule notwendig ist. Im Vergleich zu diesen Notwendigkeiten spielen institutionalisierte Dienstvorschriften, informelle Rollennor-

men und Erwartungen anderer, mit denen sich die Gruppe konfrontiert sieht, sowie persönliche Bedürfnisse als Bezugspunkte der Handlungspraxis für die Gruppe kaum eine Rolle.

Dass die Gruppe primär wahrnimmt, dass die Lernenden es wie selbstverständlich akzeptieren, wenn die Gruppe ihre Ordnungsmacht ausübt, und dass die Gruppe diese Erfahrung aber gleichzeitig auch als kontingent erlebt, zeigt sich in einer interaktiv besonders dichten Passage. In dieser Passage wird zudem deutlich, wie die Gruppe mit den Lernenden hinsichtlich der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie interagiert.
Die Passage eröffnet Claudia mit der These, „dass das Alter einem auch manchmal hilft" (GD Veilchenblau, Z. 267) in der Interaktion mit den Lernenden: Je älter du wirst, so Claudia, desto mehr „tritts du so auf da, ist nix in Frage zu stellen//me: mmh mmh ((zustimmend))" (GD Veilchenblau, Z. 270f.) und desto weniger stellen die Lernenden dich dann auch infrage. Mit dieser These einer „Altersautorität" (GD Veilchenblau, Z. 269) theoretisiert die Gruppe zunächst erst einmal die Erfahrungen, die sie in ihrem Berufsalltag macht. Auch im ersten Schritt der Elaboration dieser These setzt sich die Gruppe zunächst theoretisierend mit ihren Erfahrungen auseinander. Diese erste, interaktiv dichte, aber primär theoretisierende Elaboration der These einer „Altersautorität" bietet daher nur einen begrenzten Zugang zum konjunktiven Erfahrungswissen der Gruppe. Dennoch deutet sich bereits in dieser ersten Elaboration an, dass die Gruppe ihren beruflichen Alltag so erlebt, dass die Lernenden es in der Regel akzeptieren, wenn die Gruppe ihre ordnungsbezogene Machtposition in Anspruch nimmt.
Mit dieser Erfahrung einer Akzeptanz der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie seitens der Lernenden setzt sich die Gruppe im Folgenden auch narrativ auseinander, indem sie die Elaboration der ‚Altersautoritätsthese' mit exemplifizierenden Erzählungen fortsetzt. In diesen Erzählungen zweier Episoden aus den ersten Berufsjahren der Gruppenmitglieder dokumentiert sich zudem ein Modus des Umgangs mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie gegenüber den Lernenden, der sich in der ersten, primär theoretisierenden Elaboration nur andeutet.

Aw: also daran erinner ich mich auch noch gut meine erste Klasse in=der Hauptschule die die sagte- da hatte ich so=ein paar eh eh drei Schüler die sehr schwierig
?w: └stimmt
Aw: waren (.) und ehm da hab ich dann endlose Gespräche nach=dem Unterricht mit denen immer geführt mit denen zusammen und es wurd und wurd nicht
?w: └mmh
Aw: besser (.) und dann haben wir das irgendwie so=eine damals nannte man das noch nicht Klassenrat aber du hast natürlich SV-Stunden gabs noch dann haben wir so=eine SV-Stunde habe ich das dann mal thematisiert in der Gruppe und dann sagten die andern Schüler sagten=sie Frau Rudolph die wollen bestraft
?w: └@(.)@
Aw: werden die wollen nicht mit Ihnen reden die wollen bestraft werden Punkt bestrafen Sie die das war für mich sehr schwierig sa- da- seinerzeit weil du kommst
?w: └mmh
Aw: ja von=der Uni mit den tollen Idealen wie du eh Unterricht machen und wie du auf die Schüler eingehen musst und so weiter und so fort und die Mitschüler sagten dann ganz knallhart ne also das können Sie jetzt nicht mehr so lassen die wollen bestraft werden und die m- und wir erwarten jetzt auch dass Sie die bestrafen ((klopft auf den Tisch)) das war so die Marschroute (.)
Cw: da erinner ich mich an eine Situation ich hatte meine allererste Klasse mit ner Kollegin zusammen wir waren beide Berufsanfänger; ne? und dann als die dann
?w: └mmh

Cw: am Ende des ersten Jahres haben die Schüler gefragt ob sie zwei Lehrerzeugnisse haben können dann haben=sie uns ein Zeugnis geschrieben (.) dann haben=sie meiner Kollegin da draufgeschrieben Sie müssen sich mehr durchsetzen machen Sie das so wie Frau Schmidt ne Wilhelm hieß ich damals noch aber ne?
?w: └mmh mmh
Cw: und (.) das wollten die ganz klar die wollten ganz klare Ansagen haben und eh
?w: └ja
Bw: └ja. klare Grenzen
Cw wo=es lang geht das ist auch für die ne Orientierung (.) so.
$?w_1$: └mmh ((zustimmend))
$?w_2$: └mmh ((zustimmend))
$?w_3$: └ja (.) ja
(19)

(GD Veilchenblau, Z. 293–328)

Astrid und Claudia elaborieren ihre These einer „Altersautorität" (GD Veilchenblau, Z. 269) und illustrieren die sich darin andeutende Erfahrung einer Akzeptanz der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie durch die Lernenden anhand zweier Episoden aus ihrer Anfangszeit als Lehrerinnen. Die Episoden stehen beispielhaft dafür, welche Haltung zu den Machtverhältnissen in der LSB Lernende Astrid und Claudia gegenüber explizit zum Ausdruck bringen. Die Haltung der Lernenden geht sogar darüber hinaus, bloß zu akzeptieren, dass die Lehrperson ihre ordnungsbezogene Dominanzposition geltend macht. Die Lernenden *fordern ein*, dass die Lehrkraft sich „durchsetz[t]", „klare Grenzen" zieht und „ganz klare Ansagen" macht, „wo=es lang geht", und schließlich Schüler:innenverhalten sanktioniert, das als störend oder problematisch wahrgenommen wird („bestrafen Sie die"). Die Lernenden fordern also von der Lehrperson, mit Nachdruck und Bestimmtheit ihre ordnungsbezogene Machtposition geltend zu machen und sich mit Akten der Machtausübung nicht zurückzuhalten. Insbesondere bringen die Lernenden also laut Astrid und Claudia ihren Lehrerinnen gegenüber zum Ausdruck, dass sie akzeptieren, dass die Lehrperson ihnen gegenüber eine ordnungsbezogene Dominanzposition innehat.
Zwar führen Astrid und Claudia zur Elaboration ihrer These der „Altersautorität" (GD Veilchenblau, Z. 269) Erfahrungen aus ihren ersten Jahren als Lehrerinnen an. Offenbar spiegeln diese jedoch nach wie vor wider, wie die Lehrerinnen ihre Interaktion mit den Lernenden in ihrem beruflichen Alltag erleben. In der Wahrnehmung der Lehrerinnen akzeptieren die Lernenden nach wie vor die ordnungsbezogene Machtdifferenz zwischen sich und der Lehrperson und stellen nicht infrage, wenn diese Machtdifferenz von der Lehrperson geltend gemacht wird (siehe auch „da stellen die gar nichts in Frage", GD Veilchenblau, Z. 267, „da diskutieren die nicht mehr", GD Veilchenblau, Z. 293); teilweise fordern die Lernenden dies sogar ein. Somit zeigen sich die Lehrerinnen hier zuversichtlich, dass sie sich im Umgang mit den Lernenden auf ihre Dominanzposition als Lehrkraft stützen können. Für die Lehrerinnen scheinen Infragestellungen durch die Lernenden in ihrem (gegenwärtigen) beruflichen Alltag also kaum eine solche Rolle zu spielen, dass sie es wert sind, hervorgehoben zu werden. Dies steht im diametralen Gegensatz dazu, wie z. B. die Gruppe Tannengrün ihren Berufsalltag erlebt, nämlich als dominiert von einem prinzipiellen, umfassenden Antagonismus seitens der Lernenden und einem kontinuierlichen Ringen um Anerkennung der Asymmetrie (vgl. Abschn. 5.2.1).
Auch wenn Astrid und Claudia berichten, dass Lernende es als legitim anerkennen, wenn Lehrkräfte von ihrer ordnungsbezogenen Macht Gebrauch machen, bzw. Lernende dies sogar einfordern, so berichten sie zugleich auch davon, dass sie erlebt haben, wie Lernende die Dominanzposition der Lehrkraft infrage gestellt haben. Astrid schildert dabei Infragestellungen,

mit denen sie sich als junge Lehrerin selbst konfrontiert gesehen hat, während Claudia solche schildert, die sie nur aus einer Beobachterperspektive erlebt hat, da sie sich gegen ihre damalige Kollegin gerichtet haben. Die Konjunktivität, die Astrid und Claudia hier entfalten, besteht damit nicht in der Erfahrung, in der eigenen Dominanzposition hinterfragt zu werden, sondern vielmehr in der Erfahrung, dass die Akzeptanz der Dominanzposition, wie sie sie beide ansonsten in ähnlicher Weise erleben, keine Selbstverständlichkeit und in diesem Sinne etwas Kontingentes ist. Die am eigenen Leibe erfahrenen und die beobachteten Infragestellungen bilden einen konjunktiven Horizont erlebter, anderer Möglichkeiten, der die Akzeptanzerfahrung von Astrid und Claudia relativiert. Dieses Erleben der Akzeptanz als kontingent und somit möglicherweise instabil ist das Konjunktive, das Astrids und Claudias Schilderungen von Infragestellungen verbindet.

Da die beiden Gruppen Tannengrün und Sandgelb (vgl. Abschn. 5.2.1 bzw. 5.3.1) ebenfalls von Infragestellungen berichten, ist es sinnvoll, genauer zu betrachten, wie diese Gruppe die Infragestellung verhandelt. Astrid und Claudia berichten, dass einzelne Lernende sie oder – im Fall von Claudia – andere Lehrkräfte in ähnlicher Weise infrage stellen, wie es die Gruppe Tannengrün und Sandgelb berichten, nämlich auf die Weise, dass sie sich den Anweisungen der Lehrperson widersetzen und Einspruch erheben, wenn die Lehrkraft ihre superiore Position in Anspruch zu nehmen versucht. So deuten Astrid und Claudia Konfrontationen mit Lernenden an, die den im Zentrum der Erzählung stehenden Episoden vorausgegangen sind und der Grund dafür sind, dass die Klassen den Lehrerinnen zurückmelden, dass sie sich nicht genügend gegen den Widerstand einzelner Lernender durchsetzt. Bei Claudia deuten sich diese Konfrontationen nur implizit über diese Rückmeldung an Claudias Kollegin an. Astrid dagegen erwähnt explizit Konfrontationen dieser Art mit einer kleinen Gruppe von Schülern („da hatte ich so=ein paar eh eh drei Schüler die sehr schwierig waren"). Sowohl Claudia als auch Astrid verhandeln dieses konfrontative Schülerverhalten im Gegensatz zur Gruppe Tannengrün allerdings nicht als Ausdruck eines prinzipiellen, womöglich feindsinnigen Antagonismus oder als persönlichen Angriff und empören sich auch nicht über die Infragestellungen der Lernenden. Astrid begreift dieses Schülerverhalten vielmehr als eine Herausforderung, wenn sie es mit „da hatte ich so=ein paar eh eh drei Schüler die *sehr schwierig* waren" beschreibt.

Neben solchen Konfrontationen, die gleichermaßen von dieser Gruppe und den Gruppen Tannengrün und Sandgelb berichtet und von dieser Gruppe lediglich anders verhandelt werden, schildert diese Gruppe auch noch Konfrontationen, die in starkem Kontrast zu den von den anderen Gruppen berichteten stehen. Diese Konfrontationen stellen eine zweite Weise dar, auf die die Lernenden die Machtverhältnisse in der LSB nach Erfahrung der Gruppe Veilchenblau in Zweifel ziehen. Denn dass die Lernenden den Lehrkräften Vorschriften machen, wie sie zu agieren haben, und von der Lehrperson einen bestimmten Umgang mit ihren Machtressourcen einfordern, geben Astrid und Claudia so wieder, als stellten die Lernenden die ordnungsbezogene Machtasymmetrie auf den Kopf. Astrid und Claudia zufolge schlagen die Lernenden gegenüber den Lehrerinnen einen Befehlston an („bestrafen Sie die", „machen Sie das so wie Frau Schmidt") und treten mit großer Bestimmtheit auf („die wollen nicht mit Ihnen reden die wollen bestraft werden *Punkt*", „die Mitschüler sagten dann *ganz knallhart*", „*wir erwarten jetzt auch* dass Sie die bestrafen *((klopft auf den Tisch))*", „das war so die *Marschroute*"). Gemäß Astrids und Claudias Darstellung beanspruchen sie somit ihrerseits eine Dominanzposition gegenüber den Lehrerinnen.

Scheinbar paradox ist daran, dass sie in diesem dominanten Duktus den Lehrerinnen vorschreiben, ihnen gegenüber selbst dominant aufzutreten, d. h., sich stärker durchzusetzen, ihre

Dominanzposition als Lehrperson geltend zu machen und das Machtgefälle zwischen Lehrkraft und Lernenden nicht abzuflachen. Hierbei handelt es sich nur dem Anschein nach um eine Paradoxie. Denn die Lernenden akzeptieren, dass die Lehrkraft befugt ist, ihnen Anweisungen zu geben und Regelverstöße zu sanktionieren. Mit der Aufforderung, diese Machtressourcen geltend zu machen, weisen die Lernenden lediglich die Form zurück, *wie* ihre Lehrerinnen mit den Machtressourcen umgehen. Damit sprechen sie den Lehrerinnen ab, dass es vollständig in deren Ermessen liegt, wann sie ihre Befugnisse wie ausüben, inwieweit sie also z. B. missbilligtes Schüler:innenverhalten tolerieren. Das heißt, sie sehen die Deutungshoheit der Lehrkraft als begrenzt an, so jedenfalls geben es Astrid und Claudia wieder. Nach Ansicht der Lernenden schätzen die Lehrerinnen falsch ein, welches Lehrer:innenhandeln in der jeweiligen Situation erforderlich ist („das *können* Sie jetzt *nicht* mehr so lassen", „Sie *müssen* sich mehr durchsetzen"). Das heißt, laut den Lernenden sind der lehrer:innenseitigen Willkür der Deutungshoheit im Umgang mit den eigenen Machtressourcen dadurch Grenzen gesetzt, was seitens der Lehrkraft zu tun notwendig ist. So jedenfalls geben Astrid und Claudia die Beschwerden der Lernenden wieder.[92]

In den Erzählungen dokumentiert sich ferner die Art und Weise, wie die Gruppe mit den Lernenden hinsichtlich der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie umgeht. Es handelt sich um einen Modus der nachdrücklichen Inanspruchnahme der ordnungsbezogenen Dominanzposition. Dieser Modus deutet sich bereits in der vorangegangenen, primär theoretisierenden Elaboration der ‚Altersautoritätsthese' an („du sagst das ist so Punkt", GD Veilchenblau, Z. 286, „das ist so (.) Ende", GD Veilchenblau, Z. 272, „ich sag ja da gibts jetzt nichts zu diskutieren// ne. eben//so ist=es", GD Veilchenblau, Z. 286–289). Daher lassen sich Astrids und Claudias Erzählungen, dass Lernende selbst von Lehrkräften einfordern, die ordnungsbezogene Machtposition mit Nachdruck geltend zu machen, auch als Darstellung eines Passungsverhältnisses zwischen den Erwartungen der Lernenden einerseits und der (gegenwärtigen) Handlungspraxis der Gruppe andererseits begreifen. Im Fall von Claudia machen die Lernenden diese Passung auch explizit, indem sie Claudias Kollegin auffordern, sich ein Beispiel an Claudia zu nehmen („machen Sie das so wie Frau Schmidt ne Wilhelm hieß ich damals noch").[93]

Demgegenüber passt Astrids Umgang mit ihren Machtressourcen zur Zeit der berichteten Episode, also zur Zeit ihres Berufseinstiegs, noch nicht zu den Erwartungen der Lernenden, wie Astrid berichtet. Dennoch ist es für die Rekonstruktion des Modus des Umgangs mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie aufschlussreich, genauer zu betrachten, wie Astrid ihren damaligen Umgang mit der Machtasymmetrie erzählt. Denn sie stellt diese Art und Weise des Umgangs als einen zu ihrer gegenwärtigen Praxis entgegengesetzten Modus dar und weist diesen als einen negativen Gegenhorizont zurück. Diese Zurückweisung schildert sie zwar vorrangig als eine Zurückweisung durch die Lernenden. Darin kommt jedoch auch zum Ausdruck, wie sie selbst ihre gegenwärtige Praxis von ihrer früheren abgrenzt und wie ihr jetziger Umgang

---

92 Dem ersten Anschein nach diskutiert die Gruppe hier neben Infragestellungen der ordnungsbezogenen auch solche der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie. Denn Claudia berichtet davon, dass Lernende die Leistung von Claudia und ihrer damaligen Kollegin als Lehrerinnen bewerten, diese Bewertung in Form zweier „Lehrerzeugnisse" festschreiben und dadurch scheinbar eine Reziprozität hinsichtlich der bewertungsbezogenen Macht unterstellen. Claudia scheint diese Situation jedoch nicht als eine solche Unterstellung von Reziprozität der Bewertungsbefugnis wahrzunehmen. Sie schildert die Situation vielmehr so, dass die Lernenden darum *bitten*, Zeugnisse für ihre Klassenlehrerinnen ausstellen zu *dürfen* („haben die Schüler *gefragt* ob sie zwei Lehrerzeugnisse haben *können*").

93 Dies lässt daran zweifeln, dass die von der Gruppe formulierte These einer „*Alters*autorität" in der tatsächlich gemachten Erfahrung der Gruppe fundiert ist. Ob diese reflexive Theoretisierung der eigenen Praxis zutrifft, ist allerdings ohnehin für die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierung der Gruppe weniger relevant.

mit den Machtverhältnissen für sie den positiven Horizont zum negativen Gegenhorizont des früheren Umgangs bildet. So führt Astrid ihre Art, sich mit den drei Schülern, „die sehr schwierig waren", auseinanderzusetzen, auf einen realitätsfernen Idealismus zurück, der ihr damals im Wege gestanden habe („das war für mich sehr schwierig sa- da- seinerzeit weil du kommst ja von=der Uni mit den *tollen Idealen* wie du eh Unterricht machen und wie du auf die Schüler eingehen musst"). Dieser Kontrast mit dem mutmaßlich realitätsfernen Idealismus lässt den positiven Horizont des Modus einer nachdrücklichen Inanspruchnahme der Dominanzposition, der Astrids gegenwärtige Handlungspraxis und die Handlungspraxis der Gruppe insgesamt prägt, konturierter hervortreten.

Astrid beschreibt ihren früheren Umgang mit missbilligtem Schüler:innenverhalten als ein dialogisches, auf konsensuelle Entscheidungen ausgerichtetes Aushandeln zwischen Lehrkraft und Lernenden. So habe sie mit den „drei Schüler[n] die sehr schwierig waren" „endlose Gespräche nach=dem Unterricht mit denen immer geführt mit denen zusammen". Sie hat also weder die Gespräche kurzerhand unilateral abgekürzt noch den Lernenden die Rolle bloßer Zuhörer:innen zugewiesen. Im Sinne des Wortes hatte nicht nur die Lehrerin etwas zu sagen (siehe dagegen „was wir beide jetzt hier gerade im Monolog besprochen haben;", GD Rot, Z. 873f., vgl. Abschn. 5.4.1). Anstatt die Lernenden schlicht zurechtzuweisen oder deren Verhalten zu sanktionieren, ist Astrid immer wieder in einen echten Austausch mit den Schülern getreten. Astrid hat sich also mit Akten der Machtausübung zurückgehalten und das ordnungsbezogene Machtgefälle in der LSB wenn auch nicht eingeebnet, so doch zumindest abgeflacht. Dieses dialogische Aushandeln unter Zurückhaltung der Machtressourcen der Lehrkraft dokumentiert sich auch darin, dass Astrid die Situation „dann mal thematisiert [hat] in der Gruppe" und die Klasse insgesamt darin einbezogen hat, einen Umgang mit dem als störend empfundenen Verhalten der Mitschüler zu finden. Dieses Finden eines Umgangs mit Störungen hat Astrid damit als ein gemeinsam zu verhandelndes Anliegen der Klassengemeinschaft begriffen, in die sich Astrid eingegliedert zu haben scheint, wie die Formulierung „thematisiert in der Gruppe" anstatt etwa „besprochen mit der Klasse" vermuten lässt.

In Anlehnung an Oser und Althof (1993) lässt sich dieser Modus des Umgangs mit als problematisch angesehenem Schüler:innenverhalten als ein Modus des vollständigen Diskurses verstehen. In diesem nimmt die Lehrkraft zwar eine Führungsposition ein, lässt dabei aber die verschiedenen Seiten eines Konflikts zu Wort kommen und integriert sie darüber hinaus als mitverantwortlich in den Entscheidungsprozess über das weitere Vorgehen. Angesichts der Abgrenzung von diesem Modus des vollständigen Diskurses als negativem Gegenhorizont lässt sich der positive Horizont der nachdrücklichen Inanspruchnahme der Dominanzposition verstehen als ein Modus der Produktion und Reproduktion eines steilen ordnungsbezogenen Machtgefälles, das durch seine Steilheit vereindeutigt wird, anstatt durch Prozesse dialogischer Aushandlungen verschleiert oder abgeschwächt zu werden. Diese (Re-)Produktion eines eindeutigen, weil steilen und von den Lernenden akzeptierten Machtgefälles ist dabei eingebettet in eine asymmetrische Verteilung der Verantwortung dafür, die anvisierte unterrichtliche Ordnung aufrechtzuerhalten und gegen Störungen durchzusetzen: Die Lernenden werden nicht als aktiv Entscheidende für die Lösung von Konflikten mit in die Verantwortung genommen; es ist an der Lehrkraft, für ‚Ordnung' zu sorgen.

Insgesamt kommen in dieser Diskursbewegung also zum Ausdruck: erstens die Erfahrung, dass die Lernenden es akzeptieren bzw. sogar begrüßen, wenn die Lehrerinnen ihre Dominanzposition in der Aufrechterhaltung und Durchsetzung einer unterrichtlichen Ordnung geltend machen; zweitens die Erfahrung, dass diese Akzeptanz seitens der Lernenden mitnichten etwas

Selbstverständliches und somit etwas möglicherweise Instabiles ist; und drittens ein Modus, mit den Lernenden hinsichtlich der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie zu interagieren, der sich durch eine Bestimmtheit in der Inanspruchnahme der Dominanzposition auszeichnet und orientiert ist an der (Re-)Produktion eines eindeutigen und als selbstverständlich akzeptierten, weil steilen Machtgefälles. Diese Orientierung deutet sich hier zwar vor allem indirekt über die Abgrenzung von einem negativen Gegenhorizont an. Wie zu zeigen sein wird, dokumentiert sie sich aber auch direkt, wenn die Gruppe ihr nachdrückliches Inanspruchnehmen ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition ausführlicher verhandelt. Als eine abschließende, kondensierte Bestätigung der genannten Punkte auf der Ebene einer Theoretisierung lässt sich die knapp formulierte These „das ist auch für die ne Orientierung (.) so." verstehen, mit der Claudia unter Zustimmung der Gruppe ihrer Erzählung und der Diskursbewegung insgesamt einen Schlusspunkt setzt. Damit ist das Thema für die Gruppe so erschöpfend behandelt, dass die Gruppendiskussion anschließend erst einmal für fast 20 Sekunden zum Erliegen kommt, bevor ein neues Thema aufgeworfen wird.

Dass die Gruppe die Akzeptanz der Machtverhältnisse in der LSB durch die Lernenden als etwas Kontingentes und somit zumindest potenziell Fragiles erlebt, auch wenn sie sich in ihrer beruflichen Handlungspraxis normalerweise darauf stützen kann, findet in der Gruppendiskussion noch auf eine zweite Weise neben Schilderungen von früher erfahrenen oder beobachteten Infragestellungen Ausdruck. Diese zweite Weise setzt zudem die wahrgenommene Kontingenz und potenzielle Fragilität der schüler:innenseitigen Akzeptanz der Machtverhältnisse zum eigenen Handeln ins Verhältnis. Ob die Lernenden es ohne Einspruch akzeptieren, wenn die Lehrkraft ihre ordnungsbezogene Dominanzposition geltend macht und sie zurechtweist oder ihnen Anweisungen gibt, ist für die Gruppe davon abhängig, wie die Lehrkraft mit ihren Machtressourcen und den Lernenden umgeht. So jedenfalls verhandelt die Gruppe ihre Handlungspraxis der Interaktion mit den Lernenden. Dies deutet sich bereits in der gerade betrachteten Diskursbewegung an, nämlich zum einen auf der Ebene von Theoretisierungen, wenn die Gruppe das selbstverständliche Sich-Unterordnen, das sie offenbar in ihrem beruflichen Alltag von den Lernenden vorrangig erlebt, über die sich selbst zugeschriebene „Altersautorität" (GD Veilchenblau, Z. 269) erklärt. Zum anderen verhandelt die Gruppe die erlebten Infragestellungen im Kontext einerseits des Verhaltens der jeweiligen Lehrkraft und andererseits der Erwartungen der Lernenden an das Verhalten der Lehrkraft, und setzt sie hierzu in Beziehung. Diese Art, Infragestellungen zu verarbeiten, fällt besonders im Kontrast mit der Gruppendiskussion der Gruppe Tannengrün auf, die solche Konfrontationen ausschließlich auf die unterstellte Schüler:innenpflicht bezieht, der Lehrperson Respekt zu zollen (vgl. Abschn. 5.2.1).
Diese Verhandlung von Infragestellungen der Dominanzposition als Konsequenz dessen, wie die Lehrkraft mit den Lernenden interagiert und mit ihren Machtressourcen umgeht, bzw. umgekehrt die Verhandlung der eigenen Handlungspraxis als Antezedens von Infragestellungen lässt sich genauer daran herausarbeiten, wie Astrid an anderer Stelle eine weitere Konfrontation mit einzelnen Lernenden und ihre Reaktion auf das Schüler:innenverhalten diskutiert. Es handelt sich erneut um eine „Situation als ganz eh junge junge Lehrerin" (GD Veilchenblau, Z. 178f.).

Aw: dann kriegte ich eben eh in=der zehn (.) Kunst und eh die haben natürlich mich
ausgetestet is klar. und dann ehm war der Raum nicht sehr sauber als die Stunde
dem Ende zuging; und dann hab ich gesagt aufräumen hatte auch so=ein paar (.)
eh Leute die ich im Verdacht hatte oder wo das war. wir waren das nicht so die
?w: └mmh

Aw: die typische Ausrede wir waren das gar nicht wieso sollen wir das aufheben und dann hab ich eh gesagt bevor hier nicht eh aufgeräumt ist kommt hier keiner raus (.) und eh das war glaub ich die erste Situation wo ich mich dann
?w: └mmh
Aw: so (.) richtig als eh so jetzt musst du das durchziehen ((klopft im Sprechrhythmus auf den Tisch)) wie beim jungen Hund ne? da kenn ich das so her bei der Hundeerziehung eh wenn du dich jetzt nicht durchsetzt ((klopft im Sprechrhythmus auf den Tisch)) dann hast du verloren
?w: └ja ja
[...]
Aw: hab dann gesagt du und du und du ihr geht gleich mit zum Klassenlehrer und zum Schulleiter. (.) und dann haben die aufgeräumt (.) und dann sind wir vier dann zum Klassenlehrer und zum Schulleiter marschiert der hat die auch die beiden haben die auch anständig eh darauf hingewiesen dass sie meinen Anweisungen Folge zu leisten hätten
?w: └mmh

(GD Veilchenblau, Z. 184–197, 203–208)

Eine Gruppe Lernender widersetzt sich zunächst Astrids Aufforderung aufzuräumen. Nach weiteren Zurechtweisungen tun sie letztlich, was Astrid ihnen aufgetragen hat. Obschon die Lernenden schlussendlich einlenken und die Dominanzposition der Lehrkraft weniger vehement und substanziell zurückweisen, als z. B. die Gruppen Tannengrün und Sandgelb (vgl. Abschn. 5.2.1 bzw. 5.3.1) berichten, scheint es Astrid notwendig, dass Klassenlehrer und Schulleiter den Lernenden noch einmal klarmachen, dass sie Astrids Anweisungen „Folge zu leisten“ hätten. Dennoch, so zeigt sich homolog zur zuvor diskutierten Passage, nimmt Astrid dieses als Widerrede verstandene Schüler:innenverhalten („so die die typische Ausrede“) nicht als Zeichen eines prinzipiellen Antagonismus oder als böswilligen Angriff auf ihre Person wahr. Vielmehr rahmt sie das Verhalten fremd[94] als eine normale, erwartbare Auseinandersetzung der Lernenden mit den Machtverhältnissen in der LSB. Im Sinne eines typischen („typische Ausrede“), aufsässigen Grenzgangs würden die Lernenden den Spielraum eruieren, den ihnen die Lehrerin zubillige („die haben *natürlich* mich *ausgetestet is klar*.“).
Als eine weitere Homologie zur zuvor betrachteten Passage dokumentiert sich in Astrids Erzählung darüber hinaus ein nachdrückliches Inanspruchnehmen ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition. Astrid macht für sich eine Deutungshoheit geltend und handelt unbeirrt ausgehend von ihrer Interpretation der Situation, obschon die Lernenden ihrer Deutung widersprechen („dann hab ich gesagt aufräumen hatte auch so=ein paar (.) eh Leute *die ich im Verdacht hatte* oder wo das war. wir waren das nicht so die *die typische Ausrede*“). Sie bezeichnet ihr Verhalten als ‚Durchziehen‘ und ‚Durchsetzen‘ (siehe auch das rhythmische Klopfen auf den Tisch). Laut ihrer Darstellung äußert sie angesichts der Unordnung die schlichte Aufforderung „aufräumen“ und gibt damit eine Anweisung, die sie auch bei Gegenrede und buchstäblicher Infragestellung durch die Lernenden („wir waren das gar nicht wieso sollen wir das aufheben“) nicht weiter rechtfertigt. Anstatt auf die Einspruch erhebende Frage der Lernenden zu antworten, kündigt sie Konsequenzen an, falls ihre Anweisungen nicht befolgt würden („dann hab ich eh gesagt bevor hier nicht aufgeräumt ist kommt hier keiner raus“). Mit einer ähnlichen Bestimmtheit fordert sie die Lernenden auch auf, sie zur Schulleitung zu begleiten. Diese Auf-

94 Zum Begriff der Fremdrahmung vgl. Bohnsack (2014c, S. 246f., 253, Anm. 101, 2017b, Kap. 8), siehe auch Przyborski (2004, passim).

forderung formuliert sie im Indikativ als feststehendes Faktum und demonstriert dementsprechend eine Zuversicht in ihre Dominanzposition („hab dann gesagt du du und du ihr geht gleich mit zum Klassenlehrer und zum Schulleiter."). So jedenfalls gibt Astrid die Auseinandersetzung mit den Lernenden wieder.

Die Fremdrahmung des Schüler:innenverhaltens als ‚Austesten', wie die Lehrerin ihre Machtressourcen einsetzt und wie viel Gegenrede sie duldet, verweist ferner darauf, dass Astrid die Konfrontation mit den Lernenden als implizite Aushandlung der Machtverhältnisse in der Beziehung zwischen ihr und den Lernenden erlebt und somit als ein Schlüsselmoment des Etablierens eines bestimmten Machtverhältnisses. Das heißt, für Astrid stehen sie und ihr Verhalten gegenüber den Lernenden auf dem Prüfstand, und Astrid verhandelt die Infragestellung sowie ihre Reaktion auf das grenzgängerische Schüler:innenverhalten in genau dieser Hinsicht, also hinsichtlich der Frage, welche Bedeutung ihre Reaktion für die zukünftige Interaktion mit den Lernenden und die zukünftige Dynamik der LSB hat. Für sich genommen scheinen die Infragestellung und Astrids Reaktion bloß eine geringe Bedeutung für Astrid zu haben; sie verhandelt die Konfrontation z. B. nicht als bloße Berichtigung eines Regelverstoßes, einer empfundenen Respektlosigkeit gegenüber der Lehrperson oder anderweitig missbilligten Schüler:innenverhaltens (vgl. dagegen die Gruppen Tannengrün und Rot, Abschn. 5.2.1 bzw. 5.4.1). In diesem Sinne ist Astrids Aufmerksamkeitsfokus bei der Konfrontation stärker auf die Zukunft als auf die Vergangenheit gerichtet.

Noch deutlicher zeigt sich dieser Fokus auf die zukünftige Beziehungsdynamik in dem Reflexionsprozess, den Astrid schildert. Wie Gruppe Sandgelb (vgl. Abschn. 5.3.1) erzählt Astrid, was ihr bei der Konfrontation mit den Lernenden durch den Kopf gegangen ist, ohne die Vordergrundkonstruktion der Erzählung durch eine argumentative Hintergrundkonstruktion als Reflexion des Erzählten in der Situation der Gruppendiskussion zu unterbrechen („das war glaub ich die erste Situation wo ich mich dann so (.) richtig als eh so jetzt musst du das durchziehen", siehe auch Astrids Abschluss der Erzählung: „die erste Situation die erste überhaupt (.) wo ich wirklich gemerkt habe so jetzt muss du (.) das jetzt hier durchziehen (.) da darfst du nicht nachgeben", GD Veilchenblau, Z. 216–218). Astrid reagiert – wie die Lehrerinnen der Gruppe Sandgelb – reflektiert anstatt emotional-impulsiv auf die Infragestellung und bezieht dabei ihre Reaktion auf die Bedeutung, die sie ihrer Reaktion für die weitere Dynamik der Beziehung zu diesen Lernenden zuschreibt. Wie „beim jungen Hund", dem durch besonders dominantes Auftreten zu Beginn klargemacht werden müsse, wer in der Frauchen- bzw. Herrchen-Hund-Beziehung den Ton angebe und wer sich andersherum unterzuordnen habe, sähe Astrid sich in der Konfrontationssituation an einem Punkt der Weichenstellung für die weitere Beziehung zwischen ihr und diesen Lernenden hinsichtlich der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie („wenn du dich jetzt nicht durchsetzt ((klopft im Sprechrhythmus auf den Tisch)) dann hast du verloren//ja ja").[95] Auch dies ist homolog dazu, wie die Gruppe Sandgelb teilweise ihren Umgang mit Schüler:innenverhalten verhandelt, das sie als problematisch einschätzt (vgl. Abschn. 5.3.1, siehe auch „dass die am nächsten Tag

95 Als Nebenbemerkung sei darauf hingewiesen, dass sich in der Aussage, sie wisse aus der Hundeerziehung, wie mit Lernenden, die sie ‚austesten', umzugehen sei, eine gewisse Deprofessionalisierungstendenz zeigt. Anstatt auf die in der Lehrer:innenbildung erworbenen Kompetenzen und das dort angeeignete Wissen als Bezugspunkt für die Praxis zu verweisen, nimmt Astrid Bezug auf ihre Erfahrungen aus der Hundeschule. Darüber hinaus wäre kritisch zu fragen, wie weit der Vergleich der Gestaltung der Beziehung zu Lernenden mit der der Beziehung zu Hunden geht. Da es an dieser Stelle jedoch nicht darum geht, die Praxis der Befragten oder die ihr zugrunde liegenden Orientierungen zu bewerten, lasse ich diesen Punkt hier beiseite.

weitermachen weil sie denken (.) och Mensch (.) hat sie gar nicht drauf reagiert da setz ich doch nochmal einen drauf", GD Sandgelb, Z. 1251–1253).
Astrid fokussiert also beim Reagieren auf die Infragestellung, so lässt sich zusammenfassen, auf die zukünftige Beziehungsdynamik. Dem liegt zugrunde, dass sie das Infragestellen der Lernenden als Eruieren und Aushandeln der Machtverhältnisse in der LSB und somit die Konfrontation als einen entscheidenden Moment wahrnimmt, in dem die Weichen dafür gestellt werden, wie sie *und* die Lernenden mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie umgehen. Ob die Lernenden zukünftig darauf hören, wenn Astrid ihre ordnungsbezogene Dominanzposition geltend macht, oder ob sie laufend Einspruch erheben, wenn Astrid sie zu etwas auffordert, hängt für Astrid davon ab, wie sie in dieser Konfrontationssituation auf die Infragestellung reagiert. Darin artikuliert sich ein Verständnis der schüler:innenseitigen Akzeptanz ihrer Dominanzposition, nach dem dieses vom Auftreten der Lehrkraft abhängig ist. Bei diesem Verständnis handelt es sich nicht um eine bloße Theoretisierung. Vielmehr dokumentiert sich dieses Verständnis der Abhängigkeit der schüler:innenseitigen Akzeptanz der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie vom Auftreten der Lehrkraft hier als ein zentrales Wahrnehmungsmuster, das in Astrids nachdrücklicher Inanspruchnahme ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition handlungsleitend wird.
Dieses Wahrnehmungsmuster, das die schüler:innenseitige Akzeptanz der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie in Beziehung zum Lehrer:innenhandeln setzt, lässt sich zum einen damit als ein weiterer Ausdruck davon begreifen, dass die Gruppe die im Berufsalltag primär erlebte Akzeptanz ihrer Dominanzposition als kontingent und potenziell instabil erlebt. Zum anderen schlägt dieses Wahrnehmungsmuster aufgrund seiner handlungspraktischen Bedeutung eine Brücke zwischen dem Kontingenzerleben und der nachdrücklichen Inanspruchnahme der ordnungsbezogenen Dominanzposition als sich dokumentierender Modus des Umgangs mit der Machtasymmetrie. Dass Astrid auf die zukünftige Dynamik der LSB hinsichtlich der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie fokussiert, wenn sie in Reaktion auf die Infragestellung nachdrücklich und mit Bestimmtheit ihre Dominanzposition geltend macht, darin kommt die Orientierung an der (Re-)Produktion eines klaren, weil steilen Machtgefälles in der LSB im Sinne einer Gestaltung der Beziehung hinsichtlich der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie zum Ausdruck, die sich in der zuvor diskutierten Passage vorrangig über eine bloße Abgrenzung von einem negativen Gegenhorizont gezeigt hat. Wie sich zeigen wird, ist diese Orientierung an der (Re-)Produktion eines eindeutigen, von den Lernenden akzeptierten Machtgefälles im Umgang mit der Asymmetrie in eine übergreifende Orientierung eingebettet, d. h., als Komponente einer allgemeineren Strukturlogik der beruflichen Handlungspraxis zu begreifen.
An dieser Stelle sei abschließend noch auf eine weitere Homologie zwischen der von Astrid geschilderten Praxis und derjenigen hervorgehoben, die Gruppe Sandgelb schildert (vgl. Abschn. 5.3.1). Wie jene Gruppe bezieht Astrid bei der Auseinandersetzung mit den Lernenden die Schulleitung ein, zieht sich damit auf die hierarchische Strukturiertheit der Institution Schule zurück und lässt ihre ordnungsbezogene Dominanzposition gegenüber den Lernenden von einer hierarchisch höherstehenden Instanz verbürgen. Dass diese ihre Dominanzposition verbürgt, setzt Astrid dabei als geboten voraus („die beiden haben die auch *anständig* eh darauf hingewiesen dass sie meinen Anweisungen Folge zu leisten hätten"). Im Gegensatz zu Gruppe Sandgelb überträgt Astrid der übergeordneten Instanz in der schulischen Hierarchie abgesehen von der Verbürgung ihrer Dominanzposition allerdings nicht die Verantwortung für die Auseinandersetzung mit den Lernenden. Nichtsdestotrotz bezieht Astrid mit dem Rückgriff auf die institutionalisierte Hierarchie der Schule ihre Dominanzposition gegenüber den Lernenden auf ihre institutionalisierte Rolle und legitimiert ihr Handeln über diese Rolle.

Die allgemeinere Strukturlogik der beruflichen Handlungspraxis der Gruppe, in die die Orientierung an der (Re-)Produktion eines eindeutigen Machtgefälles eingebettet ist, besteht in einer Orientierung daran, den Erfordernissen gerecht zu werden, die die pädagogische Praxis nach Wahrnehmung der Gruppe für das Lehrer:innenhandeln generiert. Gegenüber dieser übergeordneten Orientierung daran, welches Lehrer:innenhandeln für die Ziele von Schule und unter den schulischen Rahmenbedingungen de facto notwendig ist, treten persönliche Bedürfnisse der Gruppe ebenso in den Hintergrund wie Erwartungen anderer und institutionalisierte Rollennormen wie Dienstvorschriften.

Diese übergeordnete Orientierung, die auch den Umgang der Gruppe mit der Asymmetrie der LSB strukturiert, deutet sich in der Gruppendiskussion und auch in den bereits betrachteten Passagen mal mehr, mal weniger deutlich an. Pointierter lässt sie sich jedoch an der Art und Weise zeigen, auf die sich die Gruppe von anderen Lehrpersonen distinguiert. Diese Distinktion erfolgt ähnlich wie bei Gruppe Rot (vgl. Abschn. 5.4.1) darüber, dass die Gruppe für sich eine besondere, nichterlernbare „Lehrerpersönlichkeit" (GD Veilchenblau, Z. 642) sowie eine Einsicht darin reklamiert, „wie die Schüler so (.) ticken" (GD Veilchenblau, Z. 644). Diese Schlagwörter einer besonderen „Lehrerpersönlichkeit" und Einsicht in die Lernenden werden im Folgenden inhaltlich ausgefüllt. Dies geschieht in einem interaktiv dichten Diskurs, in dem die Erzählungen sich überlappen und die Gruppenmitglieder sich gegenseitig beipflichten. Die Gruppenmitglieder arbeiten die Distinktion dabei auf eine Art und Weise aus, an der sowohl die übergeordnete Orientierung an den Erfordernissen, die die Gruppe mit dem Lehrberuf verbindet, als auch die Bedeutung dieser übergeordneten Orientierung für die (Re-)Produktion eines klaren, von den Lernenden anerkannten Machtgefälles als Modus des Umgangs mit der Asymmetrie der LSB deutlich werden.

Astrid arbeitet die Distinktion weiter aus und füllt die Schlagwörter der besonderen „Lehrerpersönlichkeit" und Einsicht in die Lernenden mit Inhalt, indem sie von einer ehemaligen Kollegin erzählt. Diese hat sich laut Astrid nicht angemessen gekleidet („Mädchen wie kannst du als Lehrerin so hier erscheinen", GD Veilchenblau, Z. 649–653) und hatte infolgedessen einen schlechten Stand bei den Lernenden („genauso reagierten die Schüler [...] du hast es gemerkt die war im Grunde genommen ((reibt zwei Mal die Hände aneinander))", GD Veilchenblau, Z. 653, 660f.). Wie sie daraufhin mit den Lernenden umgegangen ist und von ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition Gebrauch gemacht hat, berichtet Astrid im Weiteren wie folgt, bevor Claudia mit einer ähnlichen Erzählung über eine andere Lehrerin anschließt:

Aw: dann hat=sie noch nichtmals den richtigen Ton gefunden den Schüler gegenüber
?w: └mmh
Aw: sondern überreagiert, eh zu stark reagier-, als wirklich die so ((schnipst))
?w: └( )
?w: └mmh
Aw: angemacht so da war natürlich alles vorbei die hatt Theater bis die jetzt versetzt worden ist
Cw: ja. ja ich mein
Aw: └und die war bei der kollegialen und wir haben versucht die
Cw: └das bringts glaub=ich echt nicht also wenn ich mich an diese eine Ko- eh Referendarin erinner die wir hatten die hat ich hinterher in Mathe weil die (.) ehm die hatte unheimlich große Schwierigkeiten (.)
Bw: ach ich Marina

Cw: └Marina mmh dann hab ich irgendwann hab ich sie mir mal beiseite genommen (.) ich hab wirklich (.) mit ihr alles durchbesprochen aber dieses Auftreten vor der Klasse das funktionierte nicht ne? die hatte auch ne sehr
?w: └mmh mmh ((zustimmend))
Cw: burschikose Art also so sehr männlich und (.) das haute vorne und hinten nicht hin ich hab meine Klasse bekniet kommt seid mal lieb und nett macht doch mal
Bw: └mmh mmh haben wir ja
Cw: und (.) ne. also wenn die wenn wenn ich jetzt was gesagt hätte ne? hätten die da wärs in Ordnung gewesen wenn die dat gleiche gesagt hätte wärs nicht in Ordnung gewesen so wars letztendlich ne?
Bw: └genau ja ja

(GD Veilchenblau, Z. 661–685)

Astrid und Claudia grenzen sich davon ab, wie die beiden ehemaligen Kolleginnen mit den Lernenden interagieren und vor allem wie sie dabei ihre ordnungsbezogene Dominanzposition geltend machen. So schildert Astrid erstens, wie die Kollegin auf ihren schlechten Stand reagiert, den sie sich Astrid zufolge aufgrund ihrer vorgeblich unangemessenen Kleidung selbst eingehandelt hat, und grenzt sich davon ab, wie die Kollegin die Lernenden scharf zurechtweist („dann hat=sie noch nichtmals den richtigen Ton gefunden den Schüler gegenüber sondern überreagiert, eh zu stark reagier-, als wirklich die so ((schnipst)) angemacht“). Zweitens kontrastiert Claudia das „Auftreten vor der Klasse“ der Referendarin und deren Art und Weise, den Lernenden Anweisungen zu geben, mit ihrer eigenen Art und Weise, Anweisungen zu geben („wenn ich jetzt was gesagt hätte ne? hätten die da wärs in Ordnung gewesen wenn die dat gleiche gesagt hätte wärs nicht in Ordnung gewesen“). Der Kontrast besteht nicht in den Anweisungen an sich, sondern darin, wie die Lernenden auf sie reagieren, d. h., ob sie akzeptieren, wenn die Lehrerin ihnen etwas aufträgt. Obschon Claudia die Lernenden um wohlwollende Beteiligung am Unterricht der Referendarin bittet („kommt seid mal lieb und nett *macht doch mal*“), scheinen die Lernenden sich zu verweigern und die ordnungsbezogene Dominanzposition der Referendarin nicht zu akzeptieren. Diese „unheimlich große[n] Schwierigkeiten“ der Referendarin macht Claudia, wie bereits in anderen Passagen gesehen, an deren Umgang mit den Lernenden, an deren „Auftreten vor der Klasse“, fest. Sie betrachtet die Art der Referendarin, mit den Lernenden zu interagieren und ihre Machtressourcen zu nutzen, somit im Hinblick auf die (Re-)Produktion eines klaren, von den Lernenden akzeptierten Machtgefälles und grenzt sich gerade in dieser Hinsicht von der Referendarin ab. Auch Astrid bezieht die Art ihrer ehemaligen Kollegin, die Lernenden zurechtzuweisen, auf das verweigernde und konfrontative Verhalten der Lernenden, das für Astrid eine Konsequenz davon darstellt, wie die Lehrerin sich ihrerseits verhält („*da* war *natürlich* alles vorbei“). In Astrids Augen übt die Lehrerin ihre Ordnungsmacht gerade nicht so aus, als wüsste sie, „wie die Schüler so (.) ticken“ (GD Veilchenblau, Z. 644), und vermag daher kein klares ordnungsbezogenes Machtgefälle herzustellen, das von den Lernenden akzeptiert wird. Auch Astrid distinguiert sich also über die (Re-)Produktion eines klaren, von den Lernenden akzeptierten Machtgefälles.

Gruppe Rot (vgl. zum Folgenden ausführlicher Abschn. 5.4.1) distinguiert sich ebenfalls von anderen Lehrpersonen über die Gestaltung der LSB. Ein Unterschied zu dieser Gruppe ist, dass Gruppe Rot eine besondere Beliebtheit für sich beansprucht, anstatt sich über die (Re-)Produktion akzeptierter Machtverhältnisse abzugrenzen. Ein weiterer Unterschied ist, dass sich die Gruppe pauschalisierend vom Gros der übrigen Lehrkräfte distinguiert, während Gruppe Veilchenblau sich nur von einzelnen anderen Lehrkräften abgrenzt. Aufschlussreicher ist hier allerdings ein

anderer Unterschied, in dem die Orientierung an den Erfordernissen der Lehrer:innenrolle deutlich wird: Gruppe Rot interpretiert ihre Beliebtheit als Ausdruck einer ‚Lehrerpersönlichkeit', mit der sie die Lehrer:innenrolle für sich negiert und sich selbst als ‚antilehrer:innenhafte' Lehrpersonen entwirft, die der Funktion von Schule geradezu entgegenwirken. In einem diametralen Gegensatz dazu bezieht Gruppe Veilchenblau den Umgang mit den Lernenden und die (Re-)Produktion eines klaren, von den Lernenden akzeptierten ordnungsbezogenen Machtgefälles auf die Anforderungen, die ihres Erachtens die Funktion von Schule und deren Rahmenbedingungen für das Lehrer:innenhandeln generieren. Deutlich wird dieser Bezugspunkt primär auf drei Weisen:

Erstens ist diese distinktive Passage eingebettet in einen übergreifenden Diskurs zur Eignung für den Beruf. Nach Ansicht der Gruppe gibt es Dinge, die man für den Lehrberuf schlicht bereits mitbringen muss („was ist mit Leuten die (2) die das nicht haben. kann man das lernen//mhmh ((verneinend))", GD Veilchenblau, Z. 621–623, siehe auch „dann kannst=du deine Tasche nehmen und gehen weil dann bist du falsch in dem Beruf", GD Veilchenblau, Z. 549). Dazu zählen für die Gruppe auch ein Verständnis für die Lernenden und die „Lehrerpersönlichkeit" (GD Veilchenblau, Z. 642). Wenn diese fehlen, dann helfen laut der Gruppe auch solche Unterstützungsangebote wie „diese kollegiale Fallberatung" (GD Veilchenblau, Z. 628) nicht weiter, die Lehrkräften bei der Erfüllung ihrer beruflichen Aufgaben helfen sollen. In den Augen der Gruppe handelt es sich dabei um ein unlösbares Professionalisierungsproblem. An diese Perspektive des übergreifenden Diskurses der beruflichen Eignung schließt die Gruppe in dieser Passage an, wenn sie die beiden Kolleginnen sozusagen als hoffnungslose Fälle diskutiert, denen mit der Beratungsmethode der kollegialen Fallberatung und anderer Unterstützung nicht zu helfen ist („die war bei der kollegialen und wir haben versucht//das bringts glaub=ich echt nicht", „ich hab wirklich (.) mit ihr alles durchbesprochen aber dieses Auftreten vor der Klasse das funktionierte nicht").

Zweitens verhandelt die Gruppe die von ihr zurückgewiesene Art, mit den Lernenden zu interagieren und die Machtressourcen der Lehrer:innenrolle zu gebrauchen, als dysfunktional und verweisen somit implizit darauf, wie zu agieren in ihren Augen eigentlich funktional und erforderlich wäre. Astrids Kollegin habe beim Maßregeln nicht den „*richtigen* Ton" angeschlagen und „*zu stark*" bzw. „*über*reagiert"; Claudias Kollegin sei vor der Klasse auf eine Weise aufgetreten, die nicht „*funktionier[t]*" habe und „vorne und hinten *nicht hin[gehauen]*" habe.

Drittens zeigt sich der Bezug auf die Anforderungen des Lehrberufs in der Weise, wie die Gruppe die – ihres Erachtens aus dem Verhalten der Lehrerinnen resultierende – Verweigerungs- und Konfrontationshaltung der Lernenden verhandelt. Wie schon in anderen Passagen im Kontrast zu Gruppe Tannengrün gesehen, nimmt Gruppe Veilchenblau solches Schüler:innenverhalten auch hier nicht als persönlichen Angriff auf die Lehrperson oder Zeichen mangelnden Respekts für einen vorgeblichen Status der Lehrperson wahr. Insbesondere diskutiert sie dieses Schüler:innenverhalten hier nicht als emotionale Belastung für die Kolleginnen.[96] Vielmehr scheint sie die Haltung der Lernenden gegenüber den Kolleginnen als eine Behinderung der

96 An anderen Stellen diskutiert die Gruppe zwar auch, dass das Schüler:innenverhalten emotional belastend sein kann. Allerdings thematisiert sie dies als eine *zusätzliche* Verschärfung der Problematik, aufgrund derer für sie noch weniger verständlich ist, warum die betreffende Lehrperson nicht schon aus Eigeninteresse den Beruf wechselt (z. B. „dann hab ich sie irgendwann zur Seite genommen und hab gesagt hör mal (.) überleg dir das ne wenn du jetzt dein Referendariat hier fertig hast wie viele Jahre willst du das machen dir wird es nie gut gehen in diesem Beruf", GD Veilchenblau, Z. 684–690, siehe auch „dann bist du falsch in den Beruf//bist=du *auch* ganz unglücklich in dem Beruf//*ja das auch das kommt noch dazu*", GD Veilchenblau, Z. 549–552). Die Distinktion erfolgt allerdings nicht über diese emotionale Belastung, mit der die Gruppe im Gegensatz zu den ehemaligen Kolleginnen nicht zu kämpfen hat.

Lehrkraft und Erschwernis ihrer Arbeit zu verhandeln („unheimlich große *Schwierigkeiten*", „da war natürlich *alles vorbei* die hatt *Theater* bis die jetzt versetzt worden ist").
Nach Ansicht der Gruppe interagieren also die ehemaligen Kolleginnen mit den Lernenden nicht so und nehmen ihre ordnungsbezogene Dominanzposition nicht so in Anspruch, wie es für eine Lehrperson erforderlich wäre, und erweisen sich damit als ungeeignet für den Lehrberuf. Es ist diese Frage der Adäquatheit des beruflichen Handelns gemessen an den Erfordernissen der Lehrer:innenrolle, auf die die Gruppe die fehlende (Re-)Produktion eines klaren, von den Lernenden akzeptierten Machtgefälles bezieht und über die sie sich letztlich von den Kolleginnen distinguiert.
Darin kommt die übergeordnete Orientierung an den wahrgenommenen Erfordernissen der Lehrer:innenrolle zum Ausdruck, in die die Orientierung an der (Re-)Produktion eines eindeutigen, weil steilen und von den Lernenden akzeptierten Machtgefälles eingebettet ist. Auch wenn sich diese übergeordnete Orientierung hier nur über die Abgrenzung von einem negativen, durch die ehemaligen Kolleginnen repräsentierten Gegenhorizont äußert, so bietet sie doch einen konjunktiven Bezugsrahmen, über den die Gruppe gegenseitiges, unmittelbares Verstehen herstellt. Wie auch die gegenseitigen Bestätigungen und Überlappungen im Erzählen zeigen, verstehen sich die Gruppenmitglieder gegenseitig unmittelbar, obwohl weitgehend unausgesprochen bleibt, welches denn der ‚richtige' Ton beim Zurechtweisen wäre, welche Reaktion nicht ‚zu stark' wäre oder welches Auftreten vor der Klasse ‚funktionieren' würde. Damit bringt die Gruppe hier über die Abgrenzung von einer fremden Handlungspraxis eine Konjunktivität der eigenen Handlungspraxis, d.h. eine habituelle Übereinstimmung, zum Ausdruck, die in der Orientierung an der (Re-)Produktion eines eindeutigen, von den Lernenden akzeptierten Machtgefälles und übergeordnet an den wahrgenommenen Erfordernissen der Lehrer:innenrolle besteht.

Die übergeordnete Orientierung an den Erfordernissen der beruflichen Handlungspraxis als Lehrkraft, die auch den Umgang mit der Asymmetrie in der LSB strukturiert, dokumentiert sich in der Gruppendiskussion und insbesondere in den bis hierhin betrachteten Passagen immer wieder, wenn auch meist nicht so deutlich und pointiert wie anhand der gerade betrachteten Abgrenzung vom negativen Gegenhorizont der beiden ehemaligen Kolleginnen. Beispielsweise schildert Astrid ihre Auseinandersetzung mit den Lernenden, die zu Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrerin von ihr ein deutlicheres Durchgreifen gefordert haben, als Aufeinandertreffen gegenteiliger Vorstellungen, welcher Umgang mit der ordnungsbezogenen Dominanzposition als Lehrkraft *erforderlich* ist. Sie sei „von=der Uni [gekommen] mit den *tollen Idealen wie du eh Unterricht machen und wie du auf die Schüler eingehen musst*" (GD Veilchenblau, Z. 307f.), während die Lernenden „ganz knallhart" (GD Veilchenblau, Z. 308) ein deutlich dominanteres Lehrer:innenhandeln als erforderlich angesehen haben („das *können* sie jetzt *nicht* mehr so lassen", GD Veilchenblau, Z. 309f.).
Eine vergleichbare Erfahrung der Kollision unterschiedlicher Vorstellungen, was eine Konfliktsituation von Lehrkräften erfordert, schildert auch Brigitte (zum Folgenden ausführlicher Bressler & Rotter, 2018). Während ihrer ersten Jahre als Lehrerin sorgen schulfremde Personen auf dem Schulhof für „Theater" (GD Veilchenblau, Z. 13). Selbstverständlich und unbeirrt trotz des aggressiven Auftretens ihres Gegenübers nimmt Brigitte eine Deutungshoheit für sich in Anspruch, schreitet von sich aus in den vorausgehenden Konflikt ein und macht gegenüber den Fremden mit Bestimmtheit vom Hausrecht Gebrauch, Personen vom Schulhof verweisen zu können. Auch wenn es sich hier um einen Konflikt mit Schulfremden und nicht mit Lernenden handelt, dokumentiert sich in Brigittes Erzählung ein ganz ähnlicher Modus des Umgangs mit den Machtverhältnissen, wie er sich hinsichtlich der Interaktion mit Lernenden für die Gruppe rekonstruieren lässt. Wie der dazustoßende Schulleiter auf Brigittes dominantes Einmischen

in den Konflikt reagiert, irritiert Brigitte allerdings erheblich. Denn er weist ihre unbeirrbare, nachdrückliche Inanspruchnahme einer Dominanzposition, die für sie so selbstverständlich ist, umfassend zurück und ordnet an, sich ‚ins Gebäude zurückzuziehen' und den Konflikt der Polizei zu überlassen. Brigitte schildert diese Konfrontation mit dem Schulleiter als eine starke Verunsicherung über die Erfordernisse ihres Berufs („ich stand mit meinem Latein da richtig (.) ich war am am Ende mit meinen (.) mit meinen Vorstellungen was *sollte* ich jetzt hier machen was mach ich eh also was mach ich *richtig*", GD Veilchenblau, Z. 25–27, „ich war damals so (.) so baff dass ich (.) hätte mich zurückziehen *sollen*", GD Veilchenblau, Z. 28f.). Die starke Verunsicherung verweist auch darauf, wie selbstverständlich und stark internalisiert für Brigitte ist, wie die Orientierung an den Erfordernissen der beruflichen Rolle in der Ausübung von Macht zu konkretisieren ist.

Dass die Gruppe mit dem Modus der (Re-)Produktion klarer, von den Lernenden anerkannter Machtverhältnisse im Umgang mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie übergeordnet an den wahrgenommenen Erfordernissen der beruflichen Handlungspraxis als Lehrkraft orientiert ist, in diese Richtung deutet auch die Passage, in der Astrid eine Analogie zwischen einerseits ihrer demonstrativ dominanten Reaktion auf das ‚Austesten' einzelner Lernender und andererseits Methoden der Hundeerziehung ausmacht. An Astrids Erzählung schließt Brigitte konkludierend an, indem sie Astrids Konfrontation mit den Lernenden als eine der vielen Situationen klassifiziert, „wo man einfach instinktiv entscheiden" (GD Veilchenblau, Z. 219) müsse und in denen man mit der Frage konfrontiert sei, „was *musst* du jetzt machen was eh ja wie ist dein Verhalten *richtig*" (GD Veilchenblau, Z. 227). Damit bezieht Brigitte das von Astrid berichtete nachdrückliche Inanspruchnehmen der ordnungsbezogenen Dominanzposition auf einen impliziten Maßstab der Adäquatheit der beruflichen Handlungspraxis als Lehrkraft und wird darin u. a. von Astrid bestätigt („jaja genau", GD Veilchenblau, Z. 224).

5.5.2 Zusammenfassung

Hinsichtlich der Asymmetrie der LSB fokussiert Gruppe Veilchenblau in ihrer Auseinandersetzung mit ihrer beruflichen Handlungspraxis auf die Facette der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie. Andere Asymmetriefacetten scheinen die Erfahrungen der Gruppe zumindest bezüglich der Aspekte ihrer Interaktionspraxis mit den Lernenden, die diese Gruppe in der Gruppendiskussion thematisiert, weniger zu prägen als die ordnungsbezogene Machtasymmetrie. Jedenfalls schlägt sich eine Auseinandersetzung mit diesen Asymmetriefacetten nicht in der Gruppendiskussion nieder.

Die Auseinandersetzung der Gruppe mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie zeichnet sich erstens dadurch aus, welche Bedeutung die Gruppe zwei scheinbar gegenläufigen Erfahrungen im Verhältnis zueinander zuschreibt, nämlich einerseits ihrer Erfahrung, sich zuversichtlich auf die ordnungsbezogene Machtasymmetrie als eine von den Lernenden akzeptierte Rahmenbedingung der Lehrenden-Lernenden-Interaktion stützen zu können, und andererseits ihrer Erfahrung, dass Lernende die Dominanzposition der Lehrkraft auch in Zweifel ziehen. Zweitens – und dem zugrunde liegend – zeichnet sich die Auseinandersetzung der Gruppe mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie dadurch aus, dass die Erfordernisse pädagogischer Praxis für sie im Umgang mit den Machtverhältnissen der LSB den zentralen Bezugspunkt bilden.

Zunächst zum erstgenannten Punkt: Die Gruppe erlebt in ihrem beruflichen Alltag, dass die Lernenden ihre ordnungsbezogene Dominanzposition im Allgemeinen akzeptieren. In der Regel werden sie von den Lernenden nicht infrage gestellt, wenn sie von ihrer Dominanzposition Gebrauch machen. Die Lernenden halten vielmehr, so die Erfahrung der Gruppe, ein klares

Machtgefälle in der LSB für notwendig und fordern teilweise explizit ein, dass die Lehrkraft dieses Machtgefälle aufrechterhält, anstatt es abzuschwächen. Diese Erfahrung einer Akzeptanz der Machtverhältnisse durch die Lernenden dominiert das Erleben der Gruppe von ihrer Interaktionspraxis mit Lernenden. In der Wahrnehmung der Gruppe bildet die ordnungsbezogene Machtasymmetrie eine von allen Beteiligten akzeptierte Basis der Interaktion in der LSB, auf die sich die Gruppe in ihrer beruflichen Handlungspraxis stützen kann.

Diese Wahrnehmung wird auch dadurch nicht geschwächt, dass die Gruppe durchaus auch die Erfahrung macht, dass Lernende die ordnungsbezogene Dominanzposition der Lehrkraft gelegentlich infrage stellen. Solche Infragestellungen beobachtet die Gruppe teilweise bei anderen Lehrkräften. Teilweise erlebt sie sie jedoch auch in ihrer eigenen Interaktion mit den Lernenden. Diese Erfahrungen haben für die Gruppe aber keine solche Bedeutung für ihr Erleben ihres beruflichen Alltags, dass sie die Gruppe daran zweifeln lassen, dass sie sich auf die ordnungsbezogene Machtasymmetrie als von den Lernenden anerkannte Basis der Interaktion stützen kann. Warum dem so ist, wird vor dem Hintergrund des zweitgenannten Charakteristikums der Auseinandersetzung der Gruppe mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie, d. h. vor dem Hintergrund der handlungsleitenden Orientierung der Gruppe im Umgang mit der Machtasymmetrie, verständlich.

Der Umgang der Gruppe mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie ist strukturiert durch eine Orientierung daran, den wahrgenommenen Anforderungen pädagogischer Praxis im Kontext Schule gerecht zu werden. Für die Gruppe ist zentral, welches Lehrer:innenhandeln erforderlich und funktional für die Zusammenarbeit mit den Lernenden ist. Diese von der Gruppe wahrgenommenen Erfordernisse des Lehrer:innenhandelns bilden den zentralen Bezugspunkt für die Auseinandersetzung der Gruppe mit den Machtverhältnissen in der LSB.

Hinsichtlich der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie nimmt die Gruppe vorrangig die Anforderung wahr, die Dynamik der Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden hinsichtlich der Machtverhältnisse aktiv zu gestalten und aufseiten der Lernenden eine Akzeptanz der ordnungsbezogenen Dominanzposition der Lehrkraft herzustellen und aufrechtzuhalten. Ein solches Lehrer:innenhandeln ist in den Augen der Gruppe für die Zusammenarbeit mit den Lernenden erforderlich. Über die Orientierung daran, den Erfordernissen des Lehrer:innenhandelns zu entsprechen, wird diese wahrgenommene Anforderung insofern handlungsleitend, als die Gruppe unbeirrbar und nachdrücklich ihre ordnungsbezogene Dominanzposition und die damit verbundene Deutungshoheit gerade in einem Modus der (Re-)Produktion eines steilen und daher klaren und von den Lernenden als unhinterfragbar akzeptierten Machtgefälles in der LSB geltend macht. Dieser Modus drückt sich u. a. darin aus, dass die Gruppe beim Sanktionieren von Schüler:innenverhalten vorrangig auf die zukünftige Dynamik der LSB fokussiert ist und das vorausgegangene Schüler:innenverhalten und dessen Sanktionierung nicht für sich genommen betrachtet. Sie handelt in diesen Situationen aus einer Position proaktiv die Beziehung Gestaltender und nicht aus einer Position bloß reaktiv Regelverstöße Ahndender.

Die Orientierung daran, dieser wahrgenommenen Anforderung proaktiver Beziehungsgestaltung gerecht zu werden, drückt sich auch in Wahrnehmungsmustern aus, die die Wahrnehmung von Infragestellungen durch Lernende prägen. Solch konfrontatives Schüler:innenverhalten erlebt die Gruppe erstens aus ihrer durch die skizzierte Orientierung geprägten Perspektive als normales, situatives Austesten der Machtverhältnisse, mit denen die Lernenden ihre Handlungsspielräume in der LSB erkunden, aber grundsätzlich anerkennen, dass die Lehrkraft ihnen gegenüber eine Dominanzposition innehat. Damit nimmt sie es auch nicht als rollenwidriges, substanzielles Infragestellen der Machtverhältnisse wahr. Konfrontationen mit Lernenden stel-

len für die Gruppe daher zentrale Momente der Beziehungsgestaltung dar, bei denen es mehr darum geht, Grenzen zu ziehen und Machtverhältnisse zu etablieren, als darum, gegen einen als problematisch bewerteten Widerstand der Lernenden anzukämpfen.
Zweitens nimmt die Gruppe solches Schüler:innenverhalten in erster Linie als eine Reaktion auf die Art und Weise der Lehrkraft wahr, mit den Machtverhältnissen in der LSB umzugehen. Konfrontatives Verhalten der Lernenden ist für die Gruppe folglich nichts, worauf die Lehrkraft ihrerseits mit ihrer Art und Weise, mit den Machtverhältnissen umzugehen, einfach nur reagiert. Das konfrontative Schüler:innenverhalten geht aus vorausgegangenem Lehrer:innenverhalten und dessen Modus der Ausgestaltung der Machtverhältnisse in der LSB hervor. So jedenfalls erlebt die Gruppe ihre Interaktionspraxis mit den Lernenden. Dementsprechend verhandelt die Gruppe auch Infragestellungen der lehrer:innenseitigen Dominanzposition, die sie bei der Interaktion anderer Lehrpersonen mit Lernenden beobachtet, primär nicht als Fehlverhalten der Lernenden, sondern als Zeichen für ein Versäumnis der Lehrperson oder gar für deren prinzipielle Ungeeignetheit für den Lehrberuf.
Diese Wahrnehmungsmuster, die die Orientierung widerspiegeln, den Erfordernissen pädagogischer Praxis entsprechend zu agieren, machen auch verständlich, warum trotz selbst erfahrener und beobachteter Infragestellungen der Machtverhältnisse in der LSB die Erfahrung einer Akzeptanz der Machtverhältnisse das Erleben der Gruppe ihrer beruflichen Handlungspraxis dominiert und die Infragestellungen die Gewissheit der Gruppe nicht erschüttern, sich in der Interaktion mit Lernenden auf die ordnungsbezogene Machtasymmetrie als anerkannte Basis der Interaktion stützen zu können. Erstens nimmt die Gruppe die erlebten Infragestellungen als *situatives* Austesten der Machtverhältnisse in der LSB wahr. Daher prägen diese Infragestellungen im Erleben der Gruppe weniger ihren beruflichen Alltag als die Akzeptanz der Machtverhältnisse, die die Gruppe ansonsten von den Lernenden erfährt. Als situatives *Austesten und Erkunden* der Machtverhältnisse schließen die Infragestellungen zweitens nach Wahrnehmung der Gruppe eine grundsätzliche Akzeptanz des Machtgefälles zwischen Lehrkraft und Lernenden ein, sodass mit ihnen die ordnungsbezogene Machtasymmetrie weiterhin als vielleicht klärungsbedürftige und in Momenten der Konfrontation gestaltungsbedürftige, aber letztlich akzeptierte Basis der Lehrenden-Lernenden-Interaktion bestehen bleibt. Drittens haben nach ihrer Wahrnehmung die Gruppenmitglieder als Lehrerinnen in der Hand, wie die Lernenden mit den Machtverhältnissen in der LSB umgehen, und erleben ihre Interaktionspraxis mit den Lernenden so, dass es ihnen – im Gegensatz zu einzelnen anderen Lehrpersonen – gelingt, die Beziehung zu den Lernenden so zu gestalten, dass diese sie in ihrer Dominanzposition anerkennen.
Damit setzt sich die Gruppe in ihrer beruflichen Handlungspraxis mit Erfordernissen auseinander, die sich nach ihrer Wahrnehmung aus der pädagogischen Praxis im Kontext Schule für das Lehrer:innenhandeln ergeben und die sich als instrumentelle Normen (z.B. Kiesewetter, 2015) begreifen lassen. Diese instrumentellen Normen nimmt die Gruppe in ihrem Berufsalltag an und ist in ihrer beruflichen Handlungspraxis im Allgemeinen und in ihrem Umgang mit der Asymmetrie der LSB im Besonderen daran orientiert, ihnen entsprechend zu agieren. Wie der letztgenannte Grund für die Vereinbarkeit der scheinbar gegenläufigen Erfahrungen von Akzeptanz und Infragestellung zeigt, erfährt die Gruppe das Verhältnis der von ihr wahrgenommenen instrumentellen Normen und ihrer Handlungspraxis als Konsistenz. Das heißt, ihre Handlungspraxis wird nach ihrem Erleben den normativen Anforderungen gerecht, die sie mit dem Lehrberuf verbunden sieht.

Insgesamt lässt sich die Struktur der Handlungspraxis dieser Gruppe im Umgang mit der Asymmetrie zusammenfassen als eine Orientierung daran, den wahrgenommenen Erfordernissen der pädagogischen Praxis im Kontext Schule entsprechend zu handeln, bzw. etwas ungenauer, aber konziser: als eine *Orientierung an den Erfordernissen pädagogischer Praxis*.
Diese Orientierung dokumentiert sich in der Gruppendiskussion sowohl in der Verhandlung der eigenen Handlungspraxis als auch in derjenigen der Handlungspraxis anderer Lehrkräfte. Dabei wird deutlich, dass diese Lehrkräfte der Gruppe habituell fremd sind. Die Gruppe erfährt eine Differenz zwischen dem modus operandi ihrer Handlungspraxis und demjenigen der anderen Lehrkräfte und stößt beim Austausch über ihre berufliche Praxis an Grenzen des Kommunizierbaren. Das heißt, sie hat Schwierigkeiten, das Handeln der ihr habituell Fremden nachzuvollziehen, und kann diesen umgekehrt ihre eigene Praxis nicht verständlich machen, sodass insgesamt kein konjunktives Verstehen hergestellt werden kann. Gleichzeitig ist innerhalb der Gruppe durch den weitgehend implizit bleibenden Bezugsrahmen der Orientierung an den Erfordernissen pädagogischer Praxis ein gegenseitiges Verstehen beim Austausch über die berufliche Praxis ohne Schwierigkeiten möglich, ohne dass es umfangreicher Explikationen bedarf. Selbst wenn die Lehrerinnen sich über Erfahrungen, die sie an unterschiedlichen Schulen gemacht haben, austauschen, können sie sich gegenseitig unmittelbar verstehen.

6 Umgang mit der Asymmetrie – eine zweidimensionale Typologie

Nachdem im letzten Kapitel die Fälle des Basissamples vorgestellt und die sich in den Gruppendiskussionen dokumentierenden Orientierungen rekonstruiert wurden, werden in diesem Kapitel die Rekonstruktionsergebnisse von den Einzelfällen mit ihren fallspezifischen Besonderheiten abstrahiert und zu einer sinngenetischen Typologie des Umgangs und der Auseinandersetzung mit der Asymmetrie in der pädagogischen Beziehung bzw. zu einer Typologie der Orientierungen, die diesen Umgang und diese Auseinandersetzung anleiten, verdichtet.
Während normalerweise bei der Typenbildung gemäß der Dokumentarischen Methode ein über alle Fälle hinweg rekonstruierbares Orientierungsproblem als Basistypik[97] den Ausgangspunkt bildet, hat es sich im Auswertungsprozess als sinnvoll herausgestellt, bei dem vorliegenden Datenmaterial etwas anders vorzugehen. Dieses Vorgehen erläutere ich in Abschn. 6.1 und gebe einen Überblick über die rekonstruierte Typologie. In den folgenden Abschnitten 6.2 und 6.3 stelle ich die rekonstruierten Typen entlang der gebildeten Typiken vor. Die Ergebnisse der Typenbildung fasse ich abschließend noch einmal zusammen (Abschn. 6.4).
Angesichts der unterschiedlichen Verwendungsweisen der Begriffe „Typ“, „Typik“, „Dimension“ und „Typologie“ in der Literatur stelle ich dem einige Bemerkungen voran, aus denen meine Verwendung der Terminologie und vor allem die Beziehung der Begriffe zueinander deutlich werden sollten, die aber nicht den Anspruch vollständiger Definitionen haben. Ich beschränke mich dabei auf die Bedeutung der Begriffe im Kontext der sinngenetischen Typenbildung. Unter einer *Typik* verstehe ich eine Partition der Fälle des Samples, d. h. eine Menge an (nichtleeren) Teilmengen des Samples, sodass jeder Fall in genau einer dieser Teilmengen enthalten ist.[98] Als *Typ* bezeichne ich jeweils die Elemente einer Typik, also die Gruppierungen von Fällen, aus denen sich eine Typik zusammensetzt. Schließlich verstehe ich eine *Typologie* als eine Menge von Typiken und diese Typiken dann wiederum auch als *Dimensionen* der Typologie. Anders als bei der Rede von Mehrdimensionalität im Rahmen der soziogenetischen Typenbildung sind Dimensionen in diesem Sinn nicht notwendig auf sich im Datenmaterial überlagernde, konjunktive Erfahrungsräume bezogen. Diese knappen Bemerkungen zu den extensionalen Bedeutungsaspekten der Typenbildungsbegriffe sollten ausreichend Klarheit schaffen, auf welche Ebenen der Typologie ich mich mit den Begriffen jeweils beziehe. Ich verzichte an dieser Stelle darauf, auf weitere Bedeutungsaspekte der Begriffe einzugehen, aufgrund derer z. B. Typiken, die *extensional äquivalent* sind, also die Fälle des Samples in dieselben Gruppierungen einteilen, dennoch inhaltlich unterschiedliche Typiken darstellen können.

97 Vgl. zu diesem Begriff Nentwig-Gesemann (2013, S. 313) und Bohnsack (2020, S. 33f.). Amling und Hoffmann (2013, S. 192) differenzieren zwischen einer Basistypik im Arbeitsschritt der sinngenetischen Typenbildung und einer Basistypik im Schritt der soziogenetischen Typenbildung.

98 Streng genommen sind es die für die Fälle rekonstruierten Orientierungen, nicht die Fälle selbst, die in der Typologie abstrahiert und systematisiert werden. Aufgrund meiner Verwendung des Begriffs „Typik“ in mehrdimensionalen Typologien macht diese Unschärfe aber keinen substantiellen Unterschied. Zugunsten besserer Lesbarkeit bleibe ich daher bei dieser etwas unscharfen Redeweise, die sich aber problemlos, wenn auch etwas wortreich präzisieren ließe.

6.1 Überblick über die rekonstruierte Typologie

Die Art und Weise, wie die Gruppen ihre Interaktion mit den Lernenden in ihren Gruppendiskussionen verhandeln, lässt deutlich werden, dass die asymmetrische Beziehungsstruktur der LSB für die berufliche Handlungspraxis aller Gruppen bedeutsam ist. Alle Gruppen setzen sich in ihren Gruppendiskussionen mit der Asymmetrie der pädagogischen Beziehung auseinander. Dabei fokussieren die Gruppen auf einzelne Facetten der Asymmetrie und bearbeiten andere Facetten gar nicht oder nur beiläufig. Die Asymmetriefacetten, für die sich eine Relevanz in der Handlungspraxis der Gruppen rekonstruieren lässt, sind in Tabelle 6.1 zusammengefasst. Es handelt sich sowohl um Asymmetriefacetten, die in der Heuristik in Abschn. 2.3 aufgeführt werden, als auch um solche, die sich nicht oder nur mittelbar aus der institutionalisierten Rollenkomplementarität ergeben und daher nicht in der Heuristik erfasst werden.
Aus Tabelle 6.1 ist auch ersichtlich, dass es zwischen den Gruppen deutliche Unterschiede gibt, mit welchen Asymmetriefacetten sich hauptsächlich auseinandergesetzt wird. Nur die Gruppen Sandgelb und Veilchenblau fokussieren in ihren Gruppendiskussionen auf genau dieselben Asymmetriefacetten, nämlich primär auf die ordnungsbezogene Machtasymmetrie. Diese Asymmetriefacette spielt für Gruppe Tannengrün neben anderen zumindest auch eine Rolle, für Gruppe Rot dagegen kaum.

Tab. 6.1: Primär in den Gruppendiskussionen bearbeitete Facetten der Asymmetrie

Gruppe	Primär bearbeitete Facetten der Asymmetrie
Tannengrün	sachbezogene Wissensasymmetrie ordnungsbezogene Machtasymmetrie *(vorausgesetzte) gesellschaftliche Hierarchie aufgrund rollenbedingter Status* *(vorausgesetzte) gesellschaftliche Hierarchie aufgrund generationaler Differenz*
Sandgelb	ordnungsbezogene Machtasymmetrie
Rot	wissensbedingte Machtasymmetrie bewertungsbezogene Machtasymmetrie *asymmetrischer, rollenexmanenter Handlungsspielraum aufgrund rollenimmanenter Machtasymmetrie* *auf Außerschulisches ausgedehnte (gesellschaftlich-kulturell-)wissensbedingte Machtasymmetrie*
Veilchenblau	ordnungsbezogene Machtasymmetrie

Anmerkung: Kursiv gesetzte Asymmetriefacetten finden sich nicht in der Heuristik in Abschn. 2.3, da sie nicht oder nur mittelbar auf die komplementären, institutionalisierten Rollen zurückgehen.

Obwohl also unterschiedliche Asymmetriefacetten in das Blickfeld der Gruppen geraten, kristallisieren sich dennoch in der in den Fallporträts bereits angedeuteten Fallkomparation zwei Gemeinsamkeiten in der Auseinandersetzung mit der Asymmetrie heraus: Erstens gehen alle Gruppen hinsichtlich der von ihnen jeweils verhandelten Asymmetriefacetten von ihrer eigenen Superiorität, d. h. Dominanz oder wissensmäßigen Überlegenheit, gegenüber den Lernenden aus und setzen diese Superiorität handlungspraktisch voraus. Zweitens sind auch alle Gruppen in ihrer beruflichen Handlungspraxis damit konfrontiert, dass die Lernenden sich ebenfalls mit der Asymmetrie der LSB auseinandersetzen. Die Lernenden entwickeln dabei Umgangsweisen mit der Superiorität der Lehrkraft, mit denen die Gruppen ihrerseits umzugehen haben und

Tab. 6.2: Übersicht der rekonstruierten Typologie mit Zuordnung der Fälle

		Inanspruchnahme einer superioren Position (II)	
		Selbstbezüglichkeit (Typ A)	Bezug auf das beruflich Notwendige (Typ B)
Wahrgenommener Interaktions-modus (I)	Opposition (Typ 1)	Gruppe Tannengrün	Gruppe Sandgelb
	Komplementarität (Typ 2)	Gruppe Rot	Gruppe Veilchenblau

die prägen, wie die Gruppen die Interaktion zwischen ihnen und den Lernenden hinsichtlich der Asymmetrie erleben. Das heißt, alle Gruppen nehmen den kokonstruktiven Charakter der Asymmetriegestaltung in der LSB wahr und dies prägt ihr Erleben der Asymmetrie.
Diese beiden Punkte – der Umgang der Lernenden mit der Asymmetrie, mit dem sich die Gruppen konfrontiert sehen, sowie die Voraussetzung der eigenen superioren Position – lassen sich als die beiden Komponenten der Basistypik begreifen, also als die Komponenten des alle Gruppen verbindenden Orientierungsproblems hinsichtlich der Asymmetrie. Für beide dieser Komponenten kann die Basistypik in je zwei unterschiedliche Typen ausdifferenziert werden. Allerdings kombinieren sich die unterschiedlichen Typen zu den beiden Komponenten bei den Gruppen auf eine solche Weise, dass es angemessener ist, nicht die Basistypik als eine übergreifende Typik zum Ausgangspunkt der Typenbildung zu wählen. Denn die Typen zu den beiden Komponenten liegen in dem Sinn orthogonal zueinander, dass jede der vier möglichen Kombinationen im Sample vorliegt. Daher ist es dem empirischen Material angemessener, wenn die beiden Komponenten als zwei „Erfahrungs- und Handlungsdimensionen" (Nohl, 2013b, S. 58) verstanden werden, die als übergreifende tertia comparationis zwei distinkte Typiken aufspannen. Auf diese Weise lässt sich das rekonstruierte konjunktive Wissen der Gruppen empirisch adäquater systematisieren. Damit ergibt sich eine mehrdimensionale sinngenetische Typologie mit zwei Typiken, die sich nicht aufeinander reduzieren lassen.[99]
Somit lässt sich für die rekonstruierten Orientierungen im Umgang und in der Auseinandersetzung mit der Asymmetrie der pädagogischen Beziehung eine Typologie mit den folgenden Typiken rekonstruieren (Tabelle 6.2):

- *Typik I – Wahrgenommener Interaktionsmodus*: Leitend für die Bildung der Typen ist die Frage, mit was für einem Umgang mit der Asymmetrie seitens der Lernenden die Gruppen sich ihres Erachtens konfrontiert sehen und wie sie dementsprechend die Kokonstruktivität der Asymmetriegestaltung erleben. Der Umgang der Lernenden kann in einem Passungs- oder einem Spannungsverhältnis dazu stehen, dass die Gruppen in der Beziehung zu den Lernenden von ihrer Superiorität ausgehen und diese handlungspraktisch voraussetzen. Damit ergeben sich unterschiedliche Interaktionsmodi, die nach Wahrnehmung der Gruppe ihre Interaktion mit Lernenden prägen. Es geht bei dieser Typik also um die Perspektive der Lehrkräfte auf die Interaktionsmodi der kokonstruktiven Asymmetriegestaltung. Diese

99 In gewisser Weise lässt sich dies möglicherweise auch als eine relationale Typenbildung verstehen, wie sie Nohl (2013b) vorschlägt. Allerdings handelt es sich für das vorliegende Datenmaterial nicht um eine solche relationale Typenbildung, bei der ein höheres Abstraktionsniveau dadurch erreicht wird, dass die eine Typik die andere (extensional) einschließt oder eindeutige Zusammenhänge zwischen den Typen unterschiedlicher Typiken bestehen, sodass sich typikenübergreifende Muster abstrahieren lassen. Auf Fallebene deuten sich allerdings derartige Zusammenhänge an, wie ich genauer in Abschn. 7.1 diskutiere.

wahrgenommenen Interaktionsmodi bilden den Kontext, in dem das berufliche Handeln der Gruppen und insbesondere die typisierten Orientierungen der Typik II zu sehen sind.

- *Typik II – Inanspruchnahme einer superioren Position*: Zentral ist hier die Frage, welche handlungsleitenden Orientierungen das Geltendmachen einer superioren Position bei den Gruppen strukturieren. Es lassen sich zwei entgegengesetzte Typen von Orientierungen rekonstruieren. Diese Typen scheinen zudem Variationen innerhalb der Typen von Typik I zu erklären. Insofern deutet sich an, dass Typik II auch die Typen der Typik I durchdringt und als dominante Differenz zwischen den Fällen durch Typik I hindurch erkennbar bleibt, auch wenn Typik I nicht schlicht in Typik II aufgeht. Dieses Erklärungspotenzial der Typik II und deren innere Zusammenhänge mit den sich andeutenden Subtypen in Typik I werde ich in Abschn. 7.1 genauer diskutieren.

In Abschn. 6.2 stelle ich die Typen zum wahrgenommenen Interaktionsmodus (Typik I) genauer dar, grenze sie voneinander ab und weise jeweils auf bedeutsame Differenzen innerhalb der Typen hin. Im Abschn. 6.3 folgt die Darstellung der typisierten Orientierungen der Inanspruchnahme einer superioren Position (Typik II). Bei der Erläuterung der Typen greife ich zur Illustration vorrangig auf bereits in den Fallporträts angeführte und detailliert besprochene Transkriptausschnitte zurück. Auf eine genaue Analyse der Ausschnitte verzichte ich daher an dieser Stelle und fokussiere insbesondere verstärkt darauf, was sich über das Fallspezifische hinaus gruppenübergreifend und hinsichtlich der jeweiligen Typik rekonstruieren lässt.

6.2 Wahrgenommener Interaktionsmodus (Typik I)

Hinsichtlich des von den Gruppen wahrgenommenen Interaktionsmodus lassen sich ein oppositioneller und ein komplementärer Typ voneinander abgrenzen.[100] Die Gruppen des oppositionellen Typs sind dadurch gekennzeichnet, dass sie von Lernenden einen Umgang mit der Asymmetrie der LSB erfahren, der in Spannung dazu steht, dass sie selbst ihre superiore Position selbstverständlich voraussetzen. Daraus ergibt sich eine Interaktion von Lehrenden und Lernenden, die die Gruppen als ausgesprochen konfliktreich und oppositionell erleben. Demgegenüber nehmen die Gruppen vom komplementären Typ ihre Interaktion mit Lernenden als eine weitgehend harmonische Praxis wahr, in der die Lernenden sich komplementär dazu verhalten, dass die Lehrkräfte ihre superiore Position selbstverständlich voraussetzen.

6.2.1 Typ 1: Opposition

Wie bemerkt, gehen die Gruppen der Typen 1 und 2 in ihrer beruflichen Interaktion mit Lernenden gleichermaßen davon aus, eine superiore Position innezuhaben. Die Gruppen Tannengrün und Sandgelb des Typs 1 unterscheiden sich aber von den Gruppen des Typs 2 in charakteristischer Weise dadurch, dass dieser Umgang der Lehrkräfte mit der Asymmetrie auf einen widerstreitenden Umgang mit der Asymmetrie seitens der Lernenden trifft. Die Lernenden, so die Erfahrungen der Gruppen, stellen die superiore Position der Lehrkraft immer wieder massiv infrage oder negieren sie und verhalten sich antagonistisch gegenüber den Lehrkräften. Dementsprechend nehmen die Gruppen die Interaktion mit Lernenden als kontinuierlichen,

100 Ich greife hier terminologisch die Weiterentwicklung und Modifikation der Dokumentarischen Methode für die Unterrichtsforschung von Asbrand und Martens (2018; Martens & Asbrand, 2017) auf. Im Gegensatz zu Asbrand und Martens verwende ich die Begriffe „oppositioneller" und „komplementärer Interaktionsmodus" allerdings nicht zur Analyse der unterrichtlichen Interaktion aus Perspektive der Forschenden, sondern zur Explikation dessen, wie die Befragten die Interaktion erfahren.

teilweise kräftezehrenden Kampf wahr, in dem sie sich gegen eine Opposition der Lernenden unter den Bedingungen fehlender Akzeptanz der Asymmetrie durchzusetzen versuchen. Diese Opposition nehmen die Gruppen als ein Grundmuster ihrer alltäglichen Interaktion mit Lernenden wahr. Folglich bildet für die Gruppen dieses Typs die Asymmetrie der pädagogischen Beziehung in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden keinen von allen Beteiligten als selbstverständlich akzeptierten Bezugspunkt.
Die Konstanz des Kampfes um die Durchsetzung gegen die Opposition der Lernenden wird von den Gruppen nicht nur explizit benannt („da geht es oft auch hoch her“, GD Sandgelb, Z. 19), sondern schlägt sich in den Gruppendiskussionen immer wieder auch implizit in Beschreibungen und Erzählungen nieder. In Beschreibungen und Erzählungen wird z. B. auf die Lernenden pauschalisierend Bezug genommen und als konfrontativ erlebtes Verhalten so verallgemeinernd Lernenden insgesamt zugeschrieben („überhaupt dieser Respekt der *denen* fehlt“, GD Tannengrün, Z. 731). Erzählte Konfrontationen mit einzelnen Lernenden erhalten in der Darstellung der Gruppen ferner einen exemplarischen Charakter und stehen für die grundsätzliche, wiederkehrende und für die Lehrkräfte ermüdende Konfliktträchtigkeit der Interaktion mit Lernenden („wieder dies- so diese Nachfragen ist das denn auch wirklich richtig was Sie da sagen?“, GD Tannengrün, Z. 550f.).
Dass die Gruppen dieses Typs in ihrer beruflichen Handlungspraxis einen oppositionellen Interaktionsmodus wahrnehmen, ist für die Gruppen hoch bedeutsam. Gerade in den interaktiv besonders dichten Passagen der Gruppendiskussionen geht es thematisch um Infragestellungen und Konflikte. Daher bilden solche konfrontativen Auseinandersetzungen mit Lernenden für die Gruppen dieses Typs das *Zentrum kollektiven Erlebens*. Dies drückt sich auch in dem hohen Redebedarf aus, der sich in der hohen interaktiven Dichte und den Überlappungen der Erzählungen verschiedener Gruppenmitglieder wie im folgenden Ausschnitt dokumentiert:

Ym: Sie haben ja ähm vorhin auch mehrmals schon beschrieben dass Sie im Unterricht sich mit Schülern auseinandersetzen dass es da irgendwie Reibungen gibt und so, (.) äh erinnern Sie=sich vielleicht an ne konkrete Situation,
Dw: oh ja heute (.) ne Doppelstunde 5a (.) ähm ich mach das nur dass ich mir alles
Ym: └die Sie mir erzählen können?
Dw: aufschreibe
[...]
Dw: das hab ich denen auch so deutlich gesagt ne dann beide es tut mir leid aber wie kann man so dumm sein (.) ich habe euch ermahnt, ich habe euch gesagt, ich rufe zu Hause an (.) und dennoch verhaltet ihr
Cw: └((atmet ein))
Dw: euch so (.) das ist der Wahnsinn
Cw: └aber um mal so ne konk- ja Entschuldigung
Dw: └nein nein schon okay

(GD Sandgelb, Z. 571–575, 601–607)

Obwohl es der Gruppendiskussionsleiter ist, der das Thema der Konflikte mit Lernenden einbringt, haben die Lehrerinnen der Gruppe Sandgelb zu diesem Thema offenbar ein starkes Mitteilungsbedürfnis. Noch bevor der Gruppendiskussionsleiter die Frage vollständig formulieren kann, beginnt Daniela schon von einer Doppelstunde zu erzählen, die zur Hälfte „komplett für Disziplinschwierigkeiten draufgegangen“ sei (GD Sandgelb, Z. 579). Auch Catharina hebt bereits mit ihrer Erzählung an, bevor Daniela ihre Erzählung mit einer Erzählkoda abschließen

kann. Hierin deutet sich bereits das Aufschaukeln in der Verhandlung von Konfrontationserfahrungen an, das auch die weitere Diskursbewegung durchzieht.
Im Fall der Gruppe Tannengrün zeigt sich die hohe Bedeutsamkeit des wahrgenommenen Interaktionsmodus der Opposition für das Erleben der beruflichen Praxis zudem darin, dass die Verhandlung des Themas konfrontativen Schüler:innenverhaltens häufig emotional stark aufgeladen ist, wie genauer in Abschn. 5.2 herausgearbeitet. Bei Gruppe Sandgelb zeigt sich eine emotionale Involviertheit in die Konflikte mit den Lernenden dagegen nicht in diesem Maße und die Gruppe verhält sich zu dieser emotionalen Involviertheit auf eine andere Weise (vgl. Abschn. 6.3.2).
Die Wahrnehmung des oppositionellen Interaktionsmodus zeigt sich bei Gruppe Tannengrün u. a. in Bezug auf die sachbezogene Wissensasymmetrie. Beispielhaft ist hierfür die folgende Konfrontation zwischen Christel und einer Schülerin:

Cw: eine=Schülerin ((mit hoher Stimme, langsam gedehnt und näselnd gesprochen)) hä:::, sind das zwei Wörter? ((normale Stimme)) ja. eh mhm hä, hat=sie nicht verstanden; ja sag=ich guck hier umgangssprachliche ne, da is ja kein Trennstrich; und da oben Formulierungen großes F das ist ja ein Nomen; ne, also ganz klar dass das zwei Wörter sind es wundert mich dass du fragst; ((verstellt die Stimme, wie oben)) ja Sie können ja auch einen Fehler gemacht haben;
Bm: °@(.)@°
Cw: ich so boa:::h ja eh grundsätzlich ist das durchaus möglich dass ich dass mir auch Fehler unterlaufen klar; ich bin auch nich fehlerlos aber manche Dinge weiß ich einfach und das in dem Fall ist kein Fehler und das kannst=du jetzt einfach mal so hinnehmen;

(GD Tannengrün, Z. 540–549)

Ausgehend von der Rückfrage einer Schülerin, die sich bei genauer Analyse als Artikulation eines Verständnisproblems erweist und von Christel später auch als solche benannt wird, entfaltet sich eine feindselige Angriffs- und Verteidigungsdynamik (vgl. zum Folgenden genauer Abschn. 5.2). Die Lehrerin fühlt sich basal in ihrer Fachkompetenz angegriffen und reagiert darauf, indem sie die Schülerin unter Zugzwang bringt, zu rechtfertigen, warum ihre Frage nicht von mangelhafter Kompetenz ihrerseits zeugt. Obwohl die darauf folgende Rechtfertigung der Schülerin durchaus damit auch kompatibel wäre, dass die Schülerin einen fachlichen Wissensvorsprung der Lehrerin grundsätzlich akzeptiert, sieht die Lehrerin darin den Ausdruck eines prinzipiellen Antagonismus immer wiederkehrender Infragestellungen und offensiver Negation ihrer sachbezogenen Überlegenheit. Dieser wahrgenommene Umgang der Schülerin mit der sachbezogenen Wissensasymmetrie steht in Opposition dazu, dass die Gruppe ein fachliches Kompetenzgefälle als selbstverständlich voraussetzt („dieser Begriff umgangssprachliche Formulierungen den kannten die natürlich nicht", GD Tannengrün, Z. 535f.) und in ihrem formalen Bildungsstand verbürgt sieht („ich hab Germanistik studiert ich hab meine Ausbildung ((haut auf den Tisch)) gemacht und manche Dinge weiß ich ((haut auf den Tisch)) einfach", GD Tannengrün, Z. 554–556). Solch einen oppositionellen Umgang der Lernenden mit der Wissensasymmetrie erlebt diese Gruppe als persönliche Kränkung und reagiert mit Distinktion und Abwertung der Lernenden, wie sich auch auf Ebene der performativen Performanz im Nachahmen der Schülerin dokumentiert. Wie im Hinblick auf Typik II zu berücksichtigen sein wird (vgl. Abschn. 6.3.1), überschattet die Empörung der Lehrerin über die wahrgenommene Infragestellung der Wissensasymmetrie die Verständnisfrage der Schülerin. Mit der resultieren-

den Potenzierung der Angriffs- und Verteidigungsdynamik durch die Lehrerin geraten die darin angelegte Lerngelegenheit und der bestehende Lernbedarf aus dem Blick.
Gruppe Tannengrün nimmt den oppositionellen Interaktionsmodus auch in Bezug auf gesellschaftliche Statusdifferenzen wahr, die die Gruppe im Verhältnis von Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle oder in der generationalen Differenz begründet sieht. So sieht sich die Gruppe gelegentlich auf eine Weise von den Lernenden adressiert, die ihres Erachtens der von ihr vorausgesetzten Statusdifferenz unangemessen ist und mangelnden Respekt vor den unterstellten Hierarchien der Gesellschaft ausdrückt („sie sagen oft Sachen die bringen ich auch manchmal auf die Palme; wo ich mir denke sag mal ich bin deine Lehrerin", GD Tannengrün, Z. 761f., „so redet man auch nicht mit Erwachsenen", GD Tannengrün, Z. 781). Dieser als unangebracht bewertete Umgangston gegenüber den Lehrkräften wird im Gegensatz zum herausgehobenen Status gesehen, den die Gruppe für sich gegenüber den Lernenden beansprucht („ich bin nicht *deinesgleichen*", GD Tannengrün, Z. 764).
Im Gegensatz dazu verhandelt Gruppe Sandgelb kein Schüler:innenverhalten, das nach ihrer Wahrnehmung die sachbezogene Wissensasymmetrie oder eine angenommene gesellschaftliche Statusdifferenz zwischen Lehrenden und Lernenden infrage stellt (vgl. auch Tabelle 6.1). Zwar erlebt auch sie, dass Lernende sie teilweise auf eine Art adressieren, die sie als unangemessen beurteilt („ganz fürchterlich (.) hat letztens (.) über mich oder gesagt als Gabriele neben mir stand ich warte auf die blöde Kuh", GD Sandgelb, Z. 1190f.). Und vor dem Hintergrund der sich entwickelnden Klassendynamik und den mit der Lehrer:innenrolle verbundenen Pflichten geben solche Adressierungen zwar auch dieser Gruppe Anlass, von ihrer Dominanzposition Gebrauch zu machen. Aber anders als Gruppe Tannengrün macht Gruppe Sandgelb von der Dominanzposition nicht aus einer persönlichen Kränkung heraus Gebrauch. Denn sie bezieht solche Adressierungen nicht auf eine Missachtung eines herausgehobenen Status der Lehrkraft und damit auch nicht auf eine Infragestellung einer Hierarchie in der LSB. Vielmehr betrachtet die Gruppe sie als weitere Ausdrucksform der allgemeinen, die unterrichtliche Interaktion prägenden Konfliktträchtigkeit (vgl. auch Abschn. 6.3.2).
Gemeinsam ist den beiden Gruppen dieses Typs jedoch die Erfahrung, dass Lernende die ordnungsbezogene Machtasymmetrie infrage stellen oder negieren. So berichtet Gruppe Sandgelb beispielsweise davon, wie Lernende Ermahnungen der Lehrkraft teilweise missachten oder mit Gegenfragen wie „mach ich nich (.) [was] wolln=se jetzt machen" kontern (GD Sandgelb, Z. 620f.). In ähnlicher Weise sieht sich Gruppe Tannengrün mit Infragestellungen ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition konfrontiert, die sie mit einem Pochen auf diese Dominanzposition zu unterbinden versucht.

Aw: ich sag immer wenn ich sage spring aus dem Fenster musst du nicht machen aber wenn ich sage spuck das Kaugummi aus; putz die Tafel oder weiß was ich
Cw: └ja.
Aw: hör auf zu essen. dann musst du das machen. ne, mein Wort ist bestimmt nicht
Cw: └ja.
Aw: das eh Wort Gottes oder das Gesetz aber eh ich denke es gibt Regeln und an die musst du dich halten. ne,
Cw: └richtig; und es wird ja dann alles infrage gestellt und warum und wieso
Aw: ja.
Cw: eh ne, manchmal bin ich dann auch schon hab ich auch keine Lust auf diese Diskussionen eigentlich wissen sie=es
Aw: ja.

Cw: und ich muss das nicht schon zum hundertsten Mal durchdiskutieren dann sag
Aw: └nein
Cw: ich einfach nein. oder ((nachäffend)) gibt=es da ein Gesetz dafür, oder ist das verboten, ((normal)) ja; Punkt. ne, so Kappe auf ne, ja.
Aw: └ja manchmal muss man wirklich
Bm: └@(.)@
Aw: sagen ich diskutier jetzt nicht ne,
Cw: └ja.

(GD Tannengrün, Z. 790–810)

Die Gruppe erlebt ihre Interaktion mit den Lernenden so oppositionell hinsichtlich der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie, dass sie sich genötigt sieht, noch einmal klarzustellen, wie die Macht in der LSB verteilt ist – sei es durch explizites Einfordern von Folgsamkeit oder durch Unterbinden jedweder Diskussion, in der Lernende nach Wahrnehmung der Gruppe in Zweifel ziehen, dass die Lehrkraft in ihrem Geltendmachen der Dominanzposition gerechtfertigt ist. Dabei schränkt die Gruppe ihre Dominanzposition nur in beinahe trivialem Maße ein („mein Wort ist bestimmt nicht das Wort Gottes", „wenn ich sage spring aus dem Fenster musst du nicht machen") und betont, dass das ordnungsbezogene Machtverhältnis nicht verhandelbar sei. Ferner wird noch einmal deutlich, dass die Gruppe derartige konfrontative Auseinandersetzungen mit so großer Regelmäßigkeit in ihrer beruflichen Handlungspraxis erfährt, dass sie Routinen für den Umgang damit ausgebildet hat. Die Gruppe tauscht sich im obigen Ausschnitt darüber aus, welche standardisierten Entgegnungen auf Widerworte und Infragestellungen man sich zurecht gelegt habe. Über diese empfundene Regelmäßigkeit solcher Infragestellungen und das Ausbilden routinierter Umgangsweisen stellt die Gruppe in diesem Ausschnitt Konjunktivität her, wie sich in den gegenseitigen Bekräftigungen und Ergänzungen dokumentiert. Auch die Gruppe Sandgelb diskutiert ihren Umgang mit konfrontativem Schüler:innenverhalten als etwas Routiniertes, sodass sich die Ausbildung solcher routinierten Reaktionen auf konfrontatives Schüler:innenverhalten für diesen Typ verallgemeinern lässt.

Trotz dieser Homologien in der Wahrnehmung eines oppositionellen Interaktionsmodus, die für beide Gruppen ein Zentrum konjunktiven Erlebens ihrer beruflichen Handlungspraxis darstellt und im Kontrast zu den Erfahrungen der anderen Gruppen Typ 1 konstituiert, gibt es auch bedeutsame Differenzen in der Wahrnehmung des oppositionellen Interaktionsmodus zwischen den Gruppen dieses Typs. Diese Differenzen lassen vermuten, dass sich dieser Typus bei Hinzunahme weiterer Fälle möglicherweise in zwei Subtypen ausdifferenzieren ließe. Darauf gehe ich genauer in Abschn. 7.1 ein und diskutiere, inwiefern sich diese Differenzen als Ausdruck einer Überlagerung von Typik I durch Typik II begreifen lassen.

6.2.2 Typ 2: Komplementarität

Dass die beiden Gruppen Rot und Veilchenblau gemeinsam einen Typ bilden, erscheint auf den ersten Blick bemerkenswert. Denn die beiden Gruppen setzen sich auf sehr unterschiedliche Art und Weise mit der Asymmetrie auseinander. Dies zeigt sich schon auf der thematischen Ebene der Asymmetriefacetten, die die beiden Gruppen in ihren Gruppendiskussionen jeweils verhandeln und bezüglich der sie eine superiore Position für sich beanspruchen. Wie Tabelle 6.1 zeigt, gibt es hier zwischen den Gruppen keine substantielle Überlappung. Auch über diese thematische Ebene hinaus setzen sich die Gruppen mit der Asymmetrie auf unterschiedliche Art und Weise auseinander. Nimmt man jedoch zum Vergleich die Gruppen von Typ 1 hinzu und fokussiert darauf, wie die Gruppen die Asymmetrie speziell im Hinblick auf den wahrgenommenen Inter-

aktionsmodus verhandeln, so zeigt sich, dass die Gruppen Rot und Veilchenblau trotz aller Differenzen ihre Interaktion mit Lernenden auf eine weitgehend homologe Weise erfahren. Dadurch grenzen sie sich von Typ 1 ab und konstituieren einen gemeinsamen Typus.

Das zentrale Charakteristikum, durch das die Gruppen Rot und Veilchenblau sich von Typ 1 abheben und gemeinsam einen Typ bilden, besteht in der Erfahrung dieser Gruppen, dass die superiore Position, die die Gruppen jeweils für sich beanspruchen, von Lernenden normalerweise akzeptiert wird. Das heißt, Lernende gehen mit der Asymmetrie in der LSB auf eine Weise um, die die Gruppen als komplementär zu ihrem eigenen Umgang mit der Asymmetrie erleben. Diese Komplementarität nehmen die Gruppen dabei als eine beidseitige Passung wahr. Folglich erleben diese Gruppen ihre alltägliche Interaktion mit Lernenden als weitgehend harmonische Praxis, in der nicht kontinuierlich um die Anerkennung der Asymmetrie gekämpft werden muss. Für beide Gruppen dieses Typs bildet die Asymmetrie daher einen relativ stabilen, von allen Beteiligten akzeptierten Bezugspunkt der Interaktionspraxis.

Diese für Typ 2 charakteristische Erfahrung, dass sie selbst und die Lernenden mit der Asymmetrie in komplementärer Weise umgehen, bezieht sich bei den Gruppen, wie angedeutet, auf unterschiedliche Asymmetriefacetten. So setzt sich Gruppe Veilchenblau in ihrer beruflichen Handlungspraxis vorrangig mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie auseinander. Sie nimmt die entsprechende Dominanzposition mit Nachdruck in Anspruch und gibt den Lernenden zu verstehen, dass es an ihren Anweisungen „nichts zu diskutieren“ gebe (GD Veilchenblau, Z. 287). Die Lernenden wiederum, so die konjunktive Erfahrung der Gruppe, akzeptieren dies normalerweise und erkennen die Lehrkräfte in ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition an („da stellen die gar nichts infrage“, GD Veilchenblau, Z. 267). Über diese Erfahrung distinguiert sich diese Gruppe z. B. auch von anderen Lehrkräften („wenn ich jetzt was gesagt hätte ne? hätten die da wärs in Ordnung gewesen wenn die [Kollegin] dat gleiche gesagt hätte wärs nicht in Ordnung//genau ja ja//gewesen“, GD Veilchenblau, Z. 682–685).

Die ordnungsbezogene Machtasymmetrie hat für Gruppe Rot dagegen nur eine geringe Bedeutung und wird von ihr in der Gruppendiskussion nur am Rande verhandelt. Die Gruppe lehnt ein nachdrückliches Inanspruchnehmen der ordnungsbezogenen Dominanzposition ab, so zumindest ihr reflexives Selbstverständnis. Wie die Gruppe ihre Interaktion mit den Lernenden bezüglich speziell dieser Asymmetriefacette tatsächlich erlebt, wird jedoch nicht deutlich. Vielmehr bezieht sich die für Typ 2 charakteristische Komplementaritätserfahrung bei dieser Gruppe auf andere Machtverhältnisse. Bezüglich dieser Machtverhältnisse – analog zur ordnungsbezogenen Machtasymmetrie im Fall der Gruppe Veilchenblau – stützt sich Gruppe Rot wie selbstverständlich auf die zugehörigen Dominanzpositionen und erfährt dabei seitens der Lernenden kaum Infragestellungen. Zumindest kommt solchen Infragestellungen in der beruflichen Handlungspraxis der Gruppe keine solche Bedeutung zu, dass sie sich in der Gruppendiskussion niederschlagen.

Dass Gruppe Rot den Interaktionsmodus hinsichtlich der asymmetrischen Beziehungsstruktur als komplementär wahrnimmt, zeigt sich besonders deutlich, aber nicht nur in Bezug auf Machtverhältnisse, die sich nicht oder nur mittelbar aus den institutionalisierten Rollen ergeben und damit über die mit der Heuristik abgesteckte Asymmetrie hinausgehen. Erstens handelt es sich um Handlungsspielräume, die Lehrkräften und Lernenden in unterschiedlichem Maße zur Verfügung stehen, da Lernende rollenbedingt mit dem Risiko konfrontiert sind, dass die Lehrkraft ihre rollenimmanente Macht instrumentalisieren und willkürlich gegen sie ausspielen könnte. Diese aus der rollenimmanenten Machtungleichheit resultierenden Handlungsspielräume der Lehrkraft nutzt die Gruppe z. B. dann, wenn sie unilateral Rahmenbedingungen für Gespräche

definiert („dieses Gespräch hier hat=es nie gegeben“, GD Rot, Z. 863) oder „Witze über […] Schüler“ (GD Rot, Z. 532) macht. Zweitens bezieht sich die Komplementaritätserfahrung bei Gruppe Rot auf ein für diese Gruppe besonders bedeutsames Machtverhältnis, das sich als eine auf den Bereich des Außerschulischen ausgedehnte wissensbedingte Machtasymmetrie verstehen lässt. Diese Ausdehnung oder Diffusion der wissensbedingten Machtasymmetrie basiert darauf, dass die Gruppenmitglieder immer wieder auch als Vertrauenspersonen und Unterstützung bei privaten Krisen der Lernenden wie Liebeskummer oder Suizidalität agieren und sich aus der resultierenden Konstellation von Unterstützenden und Unterstützten neue asymmetrische Abhängigkeitsverhältnisse ergeben.

Der Kontrast zwischen den Gruppen Veilchenblau und Rot einerseits und den Gruppen von Typ 1 andererseits ist noch schärfer als bisher diskutiert. Denn teilweise erleben beide Gruppen auch einen Umgang der Lernenden mit der Asymmetrie, der über die bisher genannte bloße Akzeptanz der lehrer:innenseitigen Superiorität hinausgeht und in gesteigerter Weise komplementär zur Inanspruchnahme der Superiorität durch die Lehrkräfte ist. Diese Erfahrung einer gesteigerten Komplementarität bestätigt noch einmal die bisher skizzierte Komplementaritätserfahrung dieser Gruppen, verschärft aber vor allem auch noch einmal den Kontrast zu Typ 1. Bei Gruppe Veilchenblau zeigt sich die Erfahrung einer solchen gesteigerten Komplementarität etwa in folgendem Ausschnitt (vgl. zum Folgenden genauer Abschn. 5.5):

Cw: da erinner ich mich an eine Situation ich hatte meine allererste Klasse mit ner Kollegin zusammen wir waren beide Berufsanfänger; ne? und dann als die dann
?w: └mmh
Cw: am Ende des ersten Jahres haben die Schüler gefragt ob sie zwei Lehrerzeugnisse haben können dann haben=sie uns ein Zeugnis geschrieben (.) dann haben=sie meiner Kollegin da draufgeschrieben Sie müssen sich mehr durchsetzen machen Sie das so wie Frau Schmidt ne Wilhelm hieß ich damals noch aber ne?
?w: └mmh mmh
Cw: und (.) das wollten die ganz klar die wollten ganz klare Ansagen haben und eh
?w: └ja
Bw: └ja. klare Grenzen
Cw: wo=es lang geht das ist auch für die ne Orientierung (.) so.
$?w_1$: └mmh ((zustimmend))
$?w_2$: └mmh ((zustimmend))
$?w_3$: └ja (.) ja

(GD Veilchenblau, Z. 312–327)

Die Gruppe verhandelt Claudias Erfahrung, dass deren nachdrücklicher Gebrauch der ordnungsbezogenen Dominanzposition von den Lernenden nicht nur akzeptiert, sondern sogar als mustergültig begrüßt und von anderen Lehrkräften eine ähnliche Ausgestaltung der Machtverhältnisse eingefordert wird. Über diese Erfahrung einer Passung zwischen dem eigenen Umgang mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie und der Erwartungshaltung, die die Gruppe seitens der Lernenden erlebt, stellt die Gruppe Konjunktivität her, wie sich in den gegenseitigen Bestätigungen und der Formulierungsunterstützung dokumentiert. Das heißt, die Gruppe verbindet die Erfahrung, dass ihr Umgang mit den Machtverhältnissen in der LSB auf der einen Seite und die wahrgenommene Haltung der Lernenden zu den Machtverhältnissen auf der anderen im gesteigerten Maße komplementär zueinander sind.

Gruppe Rot erlebt in ihrer beruflichen Handlungspraxis in homologer Weise eine gesteigerte Komplementarität im Umgang mit der Asymmetrie, wenn auch in Bezug auf andere Machtver-

hältnisse. Dies betrifft vor allem die auf den Bereich des Außerschulischen ausgeweitete wissensbedingte Machtasymmetrie. Denn es sind die Lernenden, so die Erfahrungen der Gruppe, die die Initiative ergreifen und die Lehrkräfte der Gruppe als Vertrauensperson und Unterstützung bei privaten Krisen wie Liebeskummer, Schwierigkeiten mit der Polizei oder Suizidalität adressieren. Mit dieser Adressierung sind sie es, die in ihrer Beziehung zu den Lehrkräften darauf drängen, die wissensbedingte Machtasymmetrie der LSB auszuweiten und tendenziell zu entgrenzen (vgl. Abschn. 5.4). Indem die Lehrkräfte dieser Gruppe dieser Bitte nachkommen und die angetragene, auf den Bereich des Privaten ausgeweitete superiore Position übernehmen, sind ihr eigener Umgang mit der Asymmetrie und derjenige der Lernenden wie im Fall der Gruppe Veilchenblau in gesteigertem Maße komplementär.
Die gesteigerte Komplementarität betrifft bei Gruppe Rot aber nicht nur die tendenziell entgrenzte wissensbedingte Machtasymmetrie. Sie bezieht sich auch insgesamt auf deren Umgang mit den Lernenden und auf deren Ausgestaltung der Asymmetrie allgemein. Denn die Art und Weise der Gruppe, mit Lernenden zu interagieren und mit der Asymmetrie umzugehen, wird von den Lernenden nicht bloß widerspruchslos hingenommen, sondern begrüßt oder gar gewünscht, so die konjunktive Erfahrung der Gruppe. Diese Erfahrung verhandelt die Gruppe z. B. in folgendem Passus auch explizit im Sinne einer gesteigerten und gleichzeitig umfassenderen Komplementarität:

Cm: das ne Schlüsse- Schlüssel- eh eh eh e:h -wort glaub=ich für mich is=des
Bw: └ja.
Cm: ernsthaft interessiert dann wenn die Schüler das Gefühl haben die nehmen mich als Person wahr und nicht als Schüler ne, und das is=so=ne Ebene ne, wenn
Bw: └genau. ja.
Cm: man so=ne Ebene findet wo man mit denen normal kommuniziert
Dm: mmh.
Bw: └ja; genau.
Cm: und ich mach oft Witze über meine Schüler ne,
Bw: ja.
Dm: @(.)@
Cm: also das find=ich total toll ne, weil die dat Gefühl haben ne, der ist einer von uns so ne, ehm deswegen haben wir das Problem dass mir die Leute das dann
Bw: └ja.
Cm: erzählen und andern Leuten nicht;
Bw: ja.
Cm: die andern Lehrer die kommen dahin sagen=se °hast du Probleme? erzähl mir das doch° ne,
Bw: ja.
Cm: aber die fühlen sich dann so bemuttert oder von oben nach unten das wollen die nicht; ne die wollen wirklich (.) auf Augenhöhe sondern mit der Person dann
Bw: └ja; genau. ja.
Dm: └mmh. └ja.
Cm: reden können das muss man aber das ist ganz schwer das=is ne
Bw: └ja.
Cm: Persönlichkeitssache

(GD Rot, Z. 522–549)

Unter dem Zuspruch der anderen Gruppenmitglieder beschreibt Carsten einen Kommunikationsmodus des „normal" Kommunizierens, mit dem er sich vom rollenförmig-spezifischen Cha-

rakter der Beziehung distanziert. Mit diesem Kommunikationsmodus bekräftigt Carsten in der Interaktion mit den Lernenden die Diffusion der LSB im Allgemeinen und der Asymmetrie im Besonderen und löst sie so aus dem begrenzenden Rahmen der institutionalisierten Rollen. Wie in Abschn. 5.4 rekonstruiert, geht dieser kumpelhafte, diffundierende Kommunikationsmodus jedoch nicht mit einer Nivellierung des Machtgefälles einher, sondern nur mit dessen Verschleierung, auch wenn Carsten – bestätigt von der Gruppe – den Lernenden den Eindruck einer Interaktion auf Peerebene zuschreibt („weil die dat Gefühl haben ne, der ist einer von uns"). Auf diese Art und Weise, mit den Lernenden und der Asymmetrie umzugehen, bezieht Carsten seine Erfahrung, dass Lernende ihn als Vertrauensperson adressieren. Diese Adressierung bestätigt für ihn, dass er mit den Lernenden so interagiert und die LSB so ausgestaltet, wie Lernende es sich von einer Lehrperson gerade wünschen. Dieser Eindruck einer besonderen Passung, die über eine schlichte schüler:innenseitige Akzeptanz der lehrer:innenseitigen Inanspruchnahme der superioren Position hinausgeht, erweist sich als konjunktiv für die Gruppe. Über sie distinguiert sich Gruppe Rot zudem ähnlich wie Gruppe Veilchenblau von anderen Lehrkräften (vgl. genauer dazu Abschn. 5.5 und 6.3.2), auch wenn sich zwischen den Modi der Distinktion bei den beiden Gruppen bedeutsame Unterschiede rekonstruieren lassen.

Dass Gruppe Rot den Umgang der Lernenden mit der Asymmetrie auf deren Ausgestaltung durch die Lehrenden zurückführt und den ‚unnormalen' Kommunikationsmodus anderer Lehrkräfte dafür verantwortlich macht, dass Lernende sich mit ihren privaten Sorgen nicht an sie wenden, verweist auf eine weitere Parallele zwischen den beiden Gruppen dieses Typs. Beide Gruppen betrachten das Schüler:innenverhalten in Bezug auf die Asymmetrie als Reaktion der Lernenden auf den Umgang der Lehrkraft mit der Asymmetrie. Dementsprechend verstehen die Gruppen ihr eigenes Geltendmachen einer Dominanzposition nicht als bloße Reaktion auf das Schüler:innenverhalten, sondern auch als ein Antezedens dessen.

Im Fall der Gruppe Rot lässt sich diese Perspektive auf das Schüler:innenverhalten vorrangig als eine reflexive Theoretisierung der eigenen Erfahrungen verstehen. Bei Gruppe Veilchenblau erweist sie sich darüber hinaus als ein zentrales Wahrnehmungsmuster, das von der Orientierung an den Erfordernissen pädagogischer Praxis geprägt ist und in der nachdrücklichen Inanspruchnahme der Dominanzposition als Modus der (Re-)Produktion eines klaren, weil steilen Machtverhältnisses handlungsleitend wird (vgl. Abschn. 5.5 und 6.3.2). Dies zeigt sich beispielhaft in folgender Erzählung:

Aw: dann kriegte ich eben eh in=der zehn (.) Kunst und eh die haben natürlich mich ausgetestet is klar. und dann ehm war der Raum nicht sehr sauber als die Stunde dem Ende zuging; und dann hab ich gesagt aufräumen hatte auch so=ein paar (.) eh Leute die ich im Verdacht hatte oder wo das war. wir waren das nicht so die
?w: └mmh
Aw: die typische Ausrede wir waren das gar nicht wieso sollen wir das aufheben und dann hab ich eh gesagt bevor hier nicht eh aufgeräumt ist kommt hier keiner raus (.) und eh das war glaub ich die erste Situation wo ich mich dann
?w: └mmh
Aw: so (.) richtig als eh so jetzt musst du das durchziehen ((klopft im Sprechrhythmus auf den Tisch)) wie beim jungen Hund ne? da kenn ich das so her bei der Hundeerziehung eh wenn du dich jetzt nicht durchsetzt ((klopft im Sprechrhythmus auf den Tisch)) dann hast du verloren
?w: └ja ja
[...]

Aw: hab dann gesagt du und du und du ihr geht gleich mit zum Klassenlehrer und zum Schulleiter. (.) und dann haben die aufgeräumt (.) und dann sind wir vier dann zum Klassenlehrer und zum Schulleiter marschiert der hat die auch die beiden haben die auch anständig eh darauf hingewiesen dass sie meinen Anweisungen Folge zu leisten hätten

?w: └mmh

(GD Veilchenblau, Z. 184–197, 203–208)

Das konfrontative Verhalten der Lernenden, die Astrids ordnungsbezogene Dominanzposition infrage stellen, wird von Astrid als ein ‚Austesten' fremdgerahmt. Die Lernenden eruieren, so Astrids Wahrnehmung, wie sie mit ihren Machtressourcen umgeht und wie viel Spielraum sie ihnen zubilligt. Daher müsse sie wie „beim jungen Hund", dem die Machtverhältnisse in der Beziehung zwischen Hund und Frauchen bzw. Herrchen zunächst mit eindeutig dominantem Auftreten beigebracht werden müssten, nachdrücklich auf ihrer Dominanzposition bestehen und den Lernenden unterstützt von Klassen- und Schulleiter klarmachen, „dass sie [ihren] Anweisungen Folge zu leisten hätten".
Astrid nimmt also diese Konfrontation als implizite Aushandlung der Machtverhältnisse und als ein Schlüsselmoment wahr, in dem sich an ihrem gegenwärtigen Umgang mit ihrer Dominanzposition entscheidet, wie sich die Dynamik die Beziehung zwischen ihr und diesen Lernenden entwickelt und ob diese zukünftig ihre ordnungsbezogene Dominanzposition akzeptieren oder gegen ihre Anweisungen laufend Einspruch erheben (vgl. zum Folgenden genauer Abschn. 5.5). Einerseits exemplifiziert Astrids Erzählung damit, dass diese Gruppe den Umgang der Lernenden mit der Asymmetrie als rückgekoppelt an ihren eigenen Umgang mit der Asymmetrie wahrnimmt. Andererseits dokumentiert sich darin eine nachdrückliche Inanspruchnahme der lehrer:innenseitigen Dominanzposition in einem Modus proaktiver Beziehungsgestaltung. Anders als Gruppe Tannengrün des Typs 1 begreift Gruppe Veilchenblau ihr eigenes Handeln in solchen Konfrontationssituation nicht als bloß reaktives Ahnden von Regelverstößen und das der Lernenden nicht als bloßen Ausdruck eines Antagonismus, der unabhängig vom Lehrer:innenhandeln ist und diesem schlicht vorausgeht. Dementsprechend bezieht die Gruppe auch Infragestellungen der lehrer:innenseitigen Dominanz, die sie bei anderen Lehrkräften beobachtet, auf deren Handeln und darauf, inwiefern dieses funktional und für eine Lehrkraft angemessen ist oder eben gerade nicht („dann hat=sie noch nichtmals den richtigen Ton gefunden den Schüler gegenüber [...] da war natürlich alles vorbei die hatt Theater bis die jetzt versetzt worden ist", GD Veilchenblau, Z. 661/666f.). Im Zusammenhang mit der Inanspruchnahme der Dominanzposition im Modus proaktiver Beziehungsgestaltung dokumentiert sich in diesem Ausschnitt auch exemplarisch, dass sich diese Gruppe im Umgang mit der Asymmetrie die wahrgenommenen Anforderungen an ihre Handlungspraxis zu eigen macht und ihnen entsprechend agiert, wie im Vorgriff auf Typik II festzuhalten ist. Die nachdrückliche, unbeirrte Inanspruchnahme der Dominanzposition erscheint in der Erzählung der Lehrerin als ein Erfordernis proaktiver Beziehungsgestaltung. Auf diese wahrgenommene Handlungsnotwendigkeit besinnt sich die Lehrerin in ihrem Umgang mit ihrer Machtposition und ist an dem in diesem Sinne in ihren Augen beruflich Notwendigen orientiert.
Der obige Ausschnitt macht auf einen weiteren Punkt aufmerksam, der den Unterschied zwischen diesem Typ und Typ 1 deutlicher herauszustellen hilft: Wie die Gruppen von Typ 1 erlebt Gruppe Veilchenblau durchaus *auch* Infragestellungen der superioren Position der Lehrkraft. Einerseits beobachtet sie sie bei anderen Lehrkräften; andererseits erlebt sie sie gelegentlich –

wie in der oben geschilderten Situation – auch in ihrer eigenen beruflichen Handlungspraxis. Die Gruppe nimmt also den Modus der Interaktion zwischen ihr und den Lernenden *nicht prinzipiell* als komplementär wahr. Dennoch lässt sich die konjunktive Erfahrung der Gruppe Veilchenblau deutlich von derjenigen der Gruppen von Typ 1 abgrenzen. Denn wie Gruppe Veilchenblau die Infragestellungen erlebt, weicht in bedeutender und letztlich für Typ 2 charakteristischer Weise vom Erleben ähnlicher Infragestellungen seitens der Gruppen des Typs 1 ab. Dies zeigt sich in drei Punkten:

Erstens bilden Infragestellungen der Asymmetrie für die Mitglieder der Gruppe Veilchenblau nicht im selben Maße wie für die Gruppen von Typ 1 ein Zentrum kollektiven Erlebens. Die Verhandlung solcher Infragestellungen erfolgt weniger interaktiv dicht und entsprechende Erfahrungen prägen kaum, wie diese Gruppe ihre berufliche Handlungspraxis erlebt. Die Gruppe zweifelt durch sie nicht daran, dass sie in der Regel von Lernenden in ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition akzeptiert wird und sich auf die Machtasymmetrie als eine von allen Beteiligten anerkannte Basis der Interaktion stützen kann. Dementsprechend erlebt die Gruppe Infragestellungen – zumindest in ihrer eigenen Interaktion mit Lernenden – als begrenzt und schlussendlich unerheblich.

Zweitens begreift Gruppe Veilchenblau den Umgang der Lernenden mit der Asymmetrie, wie bemerkt, als rückgekoppelt an ihren eigenen Umgang mit dieser. Es ist in ihrer Hand, so die Wahrnehmung der Gruppe, ob die Lernenden die ordnungsbezogene Machtasymmetrie akzeptieren oder nicht. Infragestellungen sieht sie sich nicht einfach ausgeliefert, sondern erlebt sich als erfolgreich darin, klare und von den Lernenden anerkannte Machtverhältnisse herzustellen.

Wie der vorangegangene Ausschnitt zeigt, werden Infragestellungen von der Gruppe drittens als ein Erkunden der Machtverhältnisse und des Umgangs der Lehrkraft mit diesen fremdgerahmt („die haben natürlich *mich ausgetestet* is klar", GD Veilchenblau, Z. 184f.). Demnach erkennen die Lernenden in der Wahrnehmung der Gruppe aber die Dominanzposition der Lehrkraft grundsätzlich erst einmal an. Sie fordern die Lehrkraft nicht heraus, ihre Dominanzposition unter Beweis zu stellen, sondern eruieren die Grenzen, die ihnen die Lehrkraft setzt. Sie streben nach Transparenz („Orientierung", „klare Grenzen", GD Veilchenblau, Z. 323f.), nicht nach Aufhebung der Machtdifferenz. Vor dem Hintergrund dieses Bedürfnisses nach Transparenz, das die Gruppe den Lernenden zuschreibt, stellen solche Infragestellungen aus der Perspektive der Gruppe ein normales, erwartbares Schüler:innenverhalten und weniger ein rollenwidriges Fehlverhalten dar („die haben *natürlich* mich ausgetestet *is klar*", GD Veilchenblau, Z. 184f.).

Wie bei Typ 1 deuten die trotz charakteristischer Homologien zwischen beiden Gruppen von Typ 2 bestehenden Differenzen darauf hin, dass sich bei Hinzunahme weiterer Fälle auch für Typ 2 möglicherweise eine Ausdifferenzierung in zwei Subtypen rekonstruieren ließe. Auch diese Differenzen sind als Überlagerung von Typik I durch Typik II zu erklären. Dies gehe ich genauer in Abschn. 7.1 nach.

6.3 Inanspruchnahme einer superioren Position (Typik II)

Bei den handlungsleitenden Orientierungen, die strukturieren, wie die Gruppen die von ihnen vorausgesetzte superiore Position geltend machen, lassen sich ein Typ A der Selbstbezüglichkeit und ein Typ B des Bezugs auf das beruflich Notwendige unterscheiden. Orientierungen von Typ B zeichnen sich dadurch aus, dass die Lehrpersonen sich im Umgang mit der Asymmetrie auf ihre berufliche Rolle besinnen und bei der Inanspruchnahme ihrer superioren Position daran orientiert sind, den wahrgenommenen Anforderungen der Rolle und den Erfordernissen pädagogischer Praxis gerecht zu werden. Typ A steht dazu in einem diametralen Gegensatz.

Bei Gruppen dieses Typs treten die Anforderungen der institutionalisierten Rolle und der pädagogischen Praxis in den Hintergrund und die persönlichen Präferenzen und Bedürfnisse der Lehrkräfte bilden den primären Bezugspunkt, an dem die Gruppen bei Inanspruchnahme der von ihnen vorausgesetzten superioren Position orientiert sind.

6.3.1 Typ A: Selbstbezüglichkeit

Konstitutiv für Typ A ist das Charakteristikum der Selbstbezüglichkeit, durch das sich die Orientierungen der Gruppen Tannengrün und Rot hinsichtlich der Inanspruchnahme einer superioren Position auszeichnen. Diesem abstrakten Charakteristikum der Selbstbezüglichkeit nähern wir uns in einem ersten Schritt über eine konkretere Gemeinsamkeit beider Gruppen, die als eine Zuspitzung des Merkmals der Selbstbezüglichkeit zu begreifen ist: das Streben nach herausgehobener Bedeutung der eigenen Person. Beide Gruppen dieses Typs sind in ihrem Umgang mit der Asymmetrie und insbesondere bei der Inanspruchnahme einer superioren Position charakteristischerweise an einem solchen Streben orientiert.

Im Fall der Gruppe Tannengrün handelt es sich bei der angestrebten Bedeutung um einen herausgehobenen Status, den die Gruppe aufgrund der Rolle als Lehrperson für sich reklamiert. Denn in ihren Augen ist diese Rolle mit einer gehobenen Position innerhalb einer gesellschaftlichen Hierarchie verbunden. Aufgrund dieses Status, so die Annahme der Gruppe, haben Lernende Lehrkräften Respekt und Anerkennung zu zollen. Wie bedeutsam diese angenommene gesellschaftliche Statusdifferenz für die Gruppe Tannengrün ist, wird u. a. bereits daran deutlich, dass sich die Gruppe immer wieder von den Lernenden distinguiert und gerade über diese Distinktion Konjunktivität herstellt, wie in Abschn. 5.2 sowohl anhand proponierter als auch performativer Performanz rekonstruiert. Die Gruppe betont ihre formalen Bildungsabschlüsse, ihre Vertrautheit mit dem tertiären Bildungswesen und ihre Bildungssprache (Lexik, Phonetik) und setzt darüber die Lernenden pauschalisierend herab. Die gesellschaftliche Dimension des für sich beanspruchten Status wird vor allem auch dadurch deutlich, dass die Gruppe die Abgrenzung über Bildungsnähe und Bildungsorientierung auf das familiale Milieu der Lernenden ausdehnt.

Dass Gruppe Tannengrün bei der Inanspruchnahme einer superioren Position am Streben nach diesem Status und dessen Anerkennung orientiert ist, äußert sich u. a. darin, wie die Gruppe Infragestellungen ihrer superioren Position wahrnimmt. Wie bereits in Abschn. 6.2.1 geschildert, sind solche Infragestellungen im Erleben der Gruppe beständiger Bestandteil ihres beruflichen Alltags und werden von ihr als unerhörte Respektlosigkeit wahrgenommen. So empört sich die Gruppe über Infragestellungen der sachbezogenen Wissensasymmetrie und fühlt sich durch sie in dem von ihr vorausgesetzten Status angegriffen („was mich auch ganz fuchsig macht; dieses Anzweifeln meiner Kompetenz;", GD Tannengrün, Z. 523f.). Sie erlebt solche Infragestellungen als Zeichen von fehlendem „Respekt" (GD Tannengrün, Z. 731) und hält den Lernenden im Gegenzug eine grenzenlose Selbstüberschätzung vor („dieses ego- eh zentrische// mmh//eh ich bin so das Maß aller Dinge; eh und was ich nicht kenne das muss ja irgendwie falsch sein", GD Tannengrün, Z. 733–736).

Dass die Gruppe Zweifel an der Richtigkeit ihrer Aussagen als Affront gegen ihren Status als Lehrkräfte wahrnimmt und darauf emotional-impulsiv reagiert, wird beispielsweise in folgendem Passus deutlich:

Cw: und am nächsten Tag kam da schon wieder irgendwas wieder dies- so diese Nachfragen ist das denn auch wirklich richtig was Sie da sagen?
Aw: ((atmet genervt aus))

Cw: bin ich auch wirklich sauer geworden so Leute jetzt ist ((haut auf den Tisch)) aber mal gut; wie gesagt ich mache auch Fehler aber ich hab da auch ne, ich hab Germanistik studiert ich hab meine Ausbildung ((haut auf den Tisch)) gemacht und manche Dinge weiß ich ((haut auf den Tisch)) einfach und die müsst=ihr einfach mal hinnehmen; und da sagt einer wie Sie haben studiert?
Aw: @(.)@
Bm: @(.)@
Cw: ja. ((haut auf den Tisch)) ja. @(.)@ ja.
(GD Tannengrün, Z. 549–560)

Die Nachfrage der Lernenden, ob die Lehrerin „wirklich“ recht habe, wäre für sich genommen durchaus damit vereinbar, die sachbezogene Überlegenheit der Lehrerin im Prinzip anzuerkennen. Die konjunktive Wahrnehmung der Gruppe ist jedoch eine andere. Die Gruppe nimmt solche Nachfragen als empörende und unverschämte Infragestellung der sachbezogenen Wissensasymmetrie wahr, die den Status der Lehrkraft missachtet (siehe auch „da sagt=der das ist ja falsches Deutsch was sie uns da beibringen;//boah das ist auch krass;//e:::::h,//jaja.“, GD Tannengrün, Z. 745–749). So reagiert Christel auf die Nachfrage emotional und impulsiv, wie sich auch performativ dokumentiert, und verweist auf ihren formalen Bildungsstand, in dem sie offenbar ihr Mehr-Wissen verbürgt sieht, und pocht auf eine mutmaßliche Pflicht der Lernenden, „einfach mal hin[zu]nehmen;“, was die Lehrerin sage. Die sich darin dokumentierende emotionale Bedeutsamkeit, als Kompetentere respektiert zu werden, zeigt die Statusorientierung im Umgang mit der sachbezogenen Wissensasymmetrie. Diese auf Ebene proponierter Performanz rekonstruierbare Statusorientierung bestätigt sich auf Ebene performativer Performanz in der Belustigung der Gruppe über das den Lernenden zugeschriebene Nichtwissen, dass überhaupt nur Studierte den Lehrberuf ergreifen können. Über die darin zum Ausdruck kommende Distinktion von den Lernenden stellt die Gruppe Konjunktivität her.

Wie emotional bedeutsam es für die Gruppe ist, von den Lernenden als wissensmäßig Überlegene anerkannt zu werden, äußert sich auch darin, wie die Gruppe es erlebt, wenn Lernende ausnahmsweise Interesse am Wissen der Lehrkraft zeigen: Wird die Gruppe von Lernenden gebeten, etwas zu erzählen, so fühlt sich die Gruppe – spiegelbildlich zur Empörung über Infragestellungen – geschmeichelt und wertgeschätzt („dann fühl ich mich natürlich dann auch so dass ich denke wow ne, die hören mir zu eh die wollen das und dann nutze ich dieses eh natürlich auch;“, GD Tannengrün, Z. 56–61). In dieser emotional positiv aufgeladenen Verhandlung des Schüler:innenverhaltens dokumentiert sich gleichermaßen wie in der negativ aufgeladenen Verhandlung von Infragestellungen eine Orientierung am persönlichen Bedürfnis nach Statusanerkennung im Umgang mit der sachbezogenen Wissensasymmetrie.

Dieser Respekt der Lernenden und deren Anerkennung einer wissensmäßigen Überlegenheit der Lehrkraft ist für Gruppe Tannengrün derart emotional bedeutsam, dass demgegenüber der mit der Lehrer:innenrolle verbundene Vermittlungsauftrag in den Hintergrund tritt. Das heißt, angesichts des Primats der Orientierung am Streben nach herausgehobenem Status geraten im Umgang mit der Asymmetrie die beruflichen Anforderungen aus dem Blickfeld der Gruppe. Insbesondere spielt die Unterstützung der Lern- und Entwicklungsprozesse beim Umgang dieser Gruppe mit der Asymmetrie nur eine untergeordnete Rolle. Dies dokumentiert sich besonders deutlich in einer Erzählung, die bereits im Zusammenhang mit Typik I aufgegriffen (vgl. Abschn. 6.2.1) und in Abschn. 5.2 genauer betrachtet wurde (GD Tannengrün, Z. 540–549). In der Erzählung schildert Christel einen Streit mit einer Schülerin über die Schreibweise von „umgangssprachliche Formulierungen“. Dabei dokumentiert sich, dass die Lehrerin von einem

prinzipiellen Antagonismus der Schülerin ausgeht und die Angriffs- und Verteidigungsdynamik in der Interaktion zumindest potenziert, wenn nicht sogar erst hervorbringt. Anstatt auf die fachliche Frage der Schülerin als solche einzugehen, setzt die Lehrerin die Schülerin unter Druck, zu begründen, warum sie mit ihrer Frage nicht bloß die eigene mangelhafte Fachkompetenz offenbart. Diese Potenzierung der Angriffs- und Verteidigungsdynamik ist Ausdruck der erfahrenen Kränkung durch den wahrgenommenen Angriff auf die sachbezogene Überlegenheit der Lehrkraft und verweist auf die Orientierung am Streben nach herausgehobener Bedeutung der eigenen Person. Aufgrund dieser Orientierung gerät das Verständnisproblem der Schülerin aus dem Blickfeld der Lehrerin wie auch die damit verbundene Lerngelegenheit, die offenbar vorliegende Fehlkonzeption zu klären. Dadurch steht die primäre Orientierung der Gruppen Tannengrün bei der Inanspruchnahme einer superioren Position nicht nur in einem Gegensatz, sondern in einem *diametralen* Gegensatz zur Orientierung der Gruppen von Typ B, die sich durch eine Orientierung an den mit der Lehrer:innenrolle verbundenen Anforderungen auszeichnen (vgl. Abschn. 6.3.2).
Die skizzierte Statusorientierung zeigt sich in homologer Weise bei Gruppe Tannengrün auch im Umgang mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie. Ohne dies hier genauer auszuführen (vgl. hierzu Abschn. 5.2): Wenn Gruppe Tannengrün Situationen der Inanspruchnahme ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition verhandelt, dokumentiert sich darin im Kontrast zu den Gruppen von Typ B (vgl. Abschn. 6.3.2) kein Bezug auf die Pflichten als Lehrkraft, z. B. die Gestaltung einer Lernumgebung. Stattdessen fokussiert die Gruppe auf eine angenommene Schüler:innenpflicht, sich unterzuordnen und der Lehrkraft als hierarchisch Höherstehende mit besonderem Respekt zu begegnen. Hierauf beruft sich die Gruppe bei Zurechtweisungen und Ermahnungen der Lernenden teilweise auch explizit, macht die ordnungsbezogene Machtasymmetrie selbst zum Thema von Konfrontationen und fordert von den Lernenden Unterordnung ein. Dementsprechend dokumentiert sich die Statusorientierung wie im Fall der sachbezogenen Wissensasymmetrie auch darin, dass die Gruppe Infragestellungen der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie als respektlose Missachtung des von ihr vorausgesetzten „Stellenwert[s] von das ist dein Lehrer" (GD Tannengrün, Z. 789) wahrnimmt. Ferner dokumentiert sich die Statusorientierung im distinktiven Charakter solcher Ermahnungen wie „ich bin nicht deinesgleichen" (GD Tannengrün, Z. 762), der sich auch an diesen Stellen wieder auf Ebene performativer Performanz bestätigt.
Anders als Gruppe Tannengrün strebt Gruppe Rot *nicht* nach einem herausgehobenen Status, der auf der Lehrer:innenrolle und einer damit verbundenen Position in einer gesellschaftlichen Hierarchie basiert. Vielmehr weist Gruppe Rot die Lehrer:innenrolle zurück und tendiert zur Diffusion der LSB, wie in Abschn. 5.4 herausgearbeitet. Folglich ist die Gruppe in ihrem Umgang mit der Asymmetrie und ihrer Inanspruchnahme einer superioren Position auch nicht an einem Streben nach einem solchen auf der Lehrer:innenrolle basierenden Status orientiert. Dennoch sind die Orientierung der Gruppe Rot und diejenige der Gruppe Tannengrün vom selben Typ, wie der Kontrast mit den Gruppen Sandgelb und Veilchenblau zeigt. Beide Gruppen sind in ihrem Umgang mit der Asymmetrie primär an einem Streben nach herausgehobener Bedeutung der eigenen Person orientiert und unterscheiden sich dadurch in charakteristischer Weise von den Gruppen des Typs B. Der Unterschied zwischen den Gruppen Tannengrün und Rot besteht lediglich darin, *in welchem Sinn* die Gruppen an einem Streben nach herausgehobener Bedeutung der eigenen Person orientiert sind, d. h., was für eine herausgehobene Bedeutung die Gruppen jeweils anstreben. Gruppe Rot strebt eine herausgehobene Bedeutung im Sinne eines besonderen Standes bei den Lernenden an: Sie strebt danach, bei den Lernenden beson-

ders beliebt zu sein und von diesen als Person wertgeschätzt zu werden. Anders als Gruppe Tannengrün, die eine besondere Bedeutung basierend auf einem auf die Lehrer:innenrolle zurückgeführten Status anstrebt, fokussieren die Lehrkräfte der Gruppe Rot damit entsprechend ihrer Tendenz zur Diffusion der LSB auf eine herausgehobene Bedeutung basierend auf ihrer individuellen Person.
Die primäre Orientierung am Streben nach herausgehobener Bedeutung in diesem Sinn zeigt sich z. B., wenn Gruppe Rot sich auf ihren Machtüberschuss stützt, indem sie „Witze über [ihre] Schüler" (GD Rot, Z. 532) macht. Wie genauer in Abschn. 5.4 herausgearbeitet, kommt in dieser Beschreibung des kumpelhaften, die LSB tendenziell diffundierenden Kommunikationsmodus zum Ausdruck, dass die Gruppe mit dem Witzemachen das Machtgefälle in der LSB nicht einebnet. Vielmehr nutzt sie beim Scherzen *über* Lernende gerade einen Handlungsspielraum, der selbst zwar rollenexmanent ist, aber auf dem rollenimmanenten Machtüberschuss der Lehrkraft basiert und daher den Lernenden nicht im gleichen Maße offensteht. Das heißt, die Gruppe stützt sich mit diesem Kommunikationsmodus auf das Machtgefälle der LSB. Gleichzeitig verschleiert sie es damit aber auch. Dieses Stützen auf das Machtgefälle, das dieses gleichzeitig verschleiert, ist dabei vorrangig auf die eigene Beliebtheit bezogen, wie sich u. a. in folgendem Ausschnitt andeutet, in dem die Gruppe besagte Praxis des Witzemachens über Lernende differenziert:

Cm: das stimmt natürlich ne, anfangs muss man vorsichtig sein damit na=wenn die=dich nich kenn na=du=Pfeife, @(.)@
Bw: @(.)@
Am: └@(.)@
Cm: @wa-@ das is dann schlechter aber wenn man (.) man hat natürlich dann irgendwann seinen Ruf auch weg als Lehrer und dann freuen die sich schon wenn der reinkommt und und dann dann hat man=es relativ leicht; aber ehm (.) das das ist ne Lehrerpersönlichkeitsfrage; wirklich. und und ich glaube das ist auch nicht
Bw: └mmh.
Cm: so groß zu lernen; weil das Schlimmste sind die Lehrer die es versuchen ne, das
Dm: └ne; ne; └ne das ne
Cm: die Schüler merken das sofort dieses Künstliche merken die sofort; das das kommt überhaupt nicht @gut an@;
(GD Rot, Z. 556–570)

Die Differenzierung der Praxis des Witzemachens über Lernende übernimmt federführend Carsten. Dass er dennoch von der Gruppe geteilte Orientierungsgehalte entfaltet, darauf weisen das Lachen, das seine beispielhafte Scherzbeleidigung unterstützt, sowie die Zustimmung zu seiner Abwertung anderer Lehrpersonen hin. In der Art und Weise, wie die Praxis des Witzemachens über Lernende hier differenziert wird, dokumentiert sich, dass der primäre Bezugspunkt bei diesem machtvollen und zugleich Macht verschleiernden Handeln der besondere persönliche Stand bei den Lernenden ist (vgl. zum Folgenden Abschn. 5.4). Es wäre denkbar, dass das kumpelhafte Auftreten, mit dem die Machtverhältnisse in der LSB verschleiert werden, darauf bezogen ist, das Machtgefälle für die Lernenden zu entdramatisieren und so ein angstfreies Unterrichtsklima zu schaffen. Ein solcher Bezug dokumentiert sich hier jedoch nicht. Die Gruppe fokussiert vielmehr auf den „Ruf" der Lehrperson und ihre Beliebtheit bei den Lernenden. Die Gruppe differenziert die Praxis des Witzemachens über Lernenden entlang der Frage, wann man sich dies als Lehrkraft erlauben kann – nicht, wann es z. B. für das Unterrichtsklima förderlich ist. Im Vordergrund steht, wie die Lernenden die Lehrkraft finden („dann freuen die

sich schon wenn der reinkommt") und wie man bei ihnen gut ‚ankommt'. In dieser Art und Weise, die Praxis des Witzemachens über Lernende zu differenzieren, zeigt sich die primäre Orientierung an herausgehobener Bedeutung der eigenen Person bei diesem Stützen auf die eigene Machtposition. Gegenüber dieser kommt den beruflichen Anforderungen zumindest eine nachgeordnete Bedeutung zu.

Bestätigt wird dies auch darin, wie sich die Gruppe im Weiteren von anderen Lehrkräften distinguiert. Sie distinguiert sich über ihr spezielles Auftreten, das sie als Begabung auslegt („das ist ne Lehrerpersönlichkeitsfrage; wirklich.//mmh.//und und ich glaube das ist auch nicht so groß zu lernen;"), und den besonderen Stand, den sie bei Lernenden genießt. Anders als etwa bei Gruppe Veilchenblau von Typ B (vgl. Abschn. 5.5 und 6.3.2) ist das Medium der Distinktion nicht die Eignung für den Lehrberuf. Vielmehr wertet die Gruppe die anderen Lehrkräfte, die ebenfalls einen ähnlichen Stand bei den Lernenden aufzubauen versuchen, aber in den Augen der Gruppe scheitern, mit „das Schlimmste" und „das kommt überhaupt nicht @gut an@;" ab. Diese affektiv aufgeladenen Formulierungen verweisen im Kontrast zur Ausdrucksweise, mit der sich Gruppe Veilchenblau von einzelnen Kolleginnen distinguiert, auf eine Bewertung abseits von beruflicher Eignung.

Die primäre Orientierung am Streben nach herausgehobener Bedeutung im oben beschriebenen Sinn zeigt sich auch darin, wie Gruppe Rot damit umgeht, dass Lernende sie als Vertraute bei privaten Krisen adressieren und so eine Ausweitung der wissensbedingten Machtasymmetrie auf das Außerschulische an ihre Beziehung zu den Lehrpersonen der Gruppe herantragen. So von Lernenden adressiert zu werden, begreift die Gruppe als Ausdruck persönlicher Wertschätzung. In ihrem Umgang mit solchen Adressierungen und mit der dadurch ausgeweiteten wissensbedingten Machtasymmetrie ist die Gruppe ebenfalls zumindest vorrangig am Streben nach einem besonderen Stand bei den Lernenden orientiert. Dieser besondere Stand und die besondere Bedeutung der Gruppenmitglieder für das Leben der Lernenden bilden den primären Relevanzrahmen, innerhalb dessen die angetragene Funktion als umfassende Vertrauensperson und die Übernahme dieser Funktion für die Gruppe Bedeutung erhält. So diskutiert die Gruppe z. B., wie sie aus der Funktion als umfassende Vertraute für sich „Anerkennung" (GD Rot, Z. 260, 295) zieht. Deutlich werden diese Fokussierung auf „Anerkennung" bei der Auseinandersetzung mit der angetragenen superioren Position als umfassende Vertraute und die primäre Orientierung am Streben nach herausgehobener Bedeutung der eigenen Person etwa in folgender Erzählung:

Am: ich hab irgendwann Sonntag=n Anruf bekommen und hab einen Schüler bei der Polizei abgeholt; der wollte nicht von den Eltern abgeholt werden da hat die Polizei mich angerufen und gesagt ja der ist hier ist was vorgefallen Straftatbestand erfüllt und eh möchte nicht von seinem Vater abgeholt werden weil Eltern sind geschieden und dat will=er halt nicht. Mutter ist nicht erreichbar; dann bin ich halt hin und eh natürlich ist mir dann klar Rechtslage ich darf ihn ja nicht einfach mitnehmen weil der war auch minderjährig; ich war aber da und dann haben=wir gewartet bis die Mutter dann ans Telefon gegangen ist eh und dann war gut; [...] er hatte=ein Vertrauensverhältnis zu mir weil ich Beratungslehrer war in der Schulberufsorientierung war sehr nah dran ich hatte ne Schülergenossenschaft da war=er drin also das heißt da war ne ne Beziehungsebene=da die vielleicht in diesem Moment für den Jugendlichen ersetzen konnte (.) da ist jetzt keiner aus der Familie da;

(GD Rot, Z. 266–279)

Arnd exemplifiziert hier stellvertretend für die Gruppe im Kontext einer weitgehend parallel organisierten Diskursbewegung den Umgang mit der ausgeweiteten wissensbedingten Machtasymmetrie. In der Art und Weise, wie Arnd das Thema der Adressierung als Vertrauensperson verhandelt, dokumentiert sich der Relevanzrahmen, innerhalb dessen solch eine Erfahrung und Praxis wie die von Arnd geschilderte für Gruppe Rot an Bedeutung gewinnt (vgl. genauer Abschn. 5.4). Im Kontrast mit vergleichbaren Erzählungen der Gruppe Sandgelb von Typ B, die nur zögerlich die Position als private Vertrauensperson übernimmt und in den Erzählungen auf die Krisen der Lernenden fokussiert, ist für Arnd an der geschilderten Episode vorrangig sein eigener Einsatz für den Schüler sowie die besondere Bedeutung als Elternersatz relevant, die der Schüler in Arnds Augen ihm als Person zuweist. Diese Relevanzsetzung dokumentiert sich sowohl darin, wie Arnd die Episode verdichtet und seine Involviertheit zunächst überzeichnet, als auch darin, was in Arnds Erzählung nicht vorkommt, nämlich wie er den Jugendlichen auf der Wache unterstützt hat, wie dieser in die Krisensituation geraten ist und wie die Geschichte für den Jugendlichen ausgegangen ist. Gegenüber seinem eigenen Einsatz und der besonderen Bedeutung, die der Schüler ihm zuweist, tritt das Schicksal des Jugendlichen zumindest in den Hintergrund. In dieser Relevanzsetzung spiegelt sich die Orientierung am Streben nach herausgehobener Bedeutung der eigenen Person wider, die den Umgang der Gruppe mit der an sie herangetragenen Entgrenzung der wissensbedingten Machtasymmetrie und ihre Übernahme der korrespondierenden superioren Position als umfassende Vertrauensperson vorrangig strukturiert.

Dass gegenüber der vorrangigen Orientierung am Streben nach herausgehobener Bedeutung hier die Krise des Jugendlichen in ihrer Bedeutung für diesen und deren weitere Entwicklung nur eine untergeordnete Rolle für Arnd spielen, verweist auf eine bedeutsame Parallele zwischen den Gruppen Rot und Tannengrün. Wie bei jener Gruppe Lerngelegenheiten angesichts der Fokussierung auf wahrgenommene Respektlosigkeiten aus dem Blickfeld geraten, so treten bei Gruppe Rot das Schicksal und die Entwicklung der Lernenden gegenüber der Fokussierung auf die der Gruppe zuteilwerdenden „Anerkennung" (GD Rot, Z. 260) in den Hintergrund. Bei beiden Gruppen hat die Orientierung am Streben nach herausgehobener Bedeutung teilweise die Konsequenz, dass anderes im Umgang mit der Asymmetrie aus dem Blick gerät. In ähnlicher Weise kommt auch beim Witzemachen über Lernende, mit dem sich Gruppe Rot auf ihre Machtposition stützt und diese zugleich kaschiert, wie gesehen, beruflichen Anforderungen wie z. B. der Gestaltung einer angstfreien Lernumgebung gegenüber der eigenen Beliebtheit bei den Lernenden zumindest eine nachgeordnete Bedeutung für die Gruppe zu.

Die beiden Gruppen dieses Typs unterscheiden sich also zwar darin, nach welcher herausgehobenen Bedeutung sie streben. Dennoch ist ihnen gemeinsam, bei der Inanspruchnahme einer superioren Position am Streben nach einer herausgehobenen Bedeutung im jeweils relevanten Sinn orientiert zu sein. Über diese Gemeinsamkeit konstituiert sich Typ A der beiden Gruppen und lässt sich von Typ B abgrenzen. Die Abgrenzung der Typen A und B lässt sich jedoch noch fundamentaler bestimmen und die Differenzlinie der Typik II noch abstrakter fassen. Diesen Schritt auf ein höheres Abstraktionsniveau erlaubt die Berücksichtigung einer weiteren Orientierungskomponente, die sich für Gruppe Rot rekonstruieren lässt. Diese leitet deren Umgang mit der Asymmetrie ebenso wie die Orientierung am Streben nach herausgehobener Bedeutung. Diese zweite Orientierungskomponente lässt sich zwar nur für Gruppe Rot und nicht für Gruppe Tannengrün rekonstruieren. Aber sie macht deutlich, wie sich die Abgrenzung der Orientierungen dieses Typs von denen des Typs B noch abstrakter fassen lässt. Denn in der Zusammenschau mit dem Streben nach herausgehobener Bedeutung lässt sich die Orientierung, die den Umgang der Gruppe Rot mit der Asymmetrie strukturiert, noch basaler als Orientierung an persönlichen

Bedürfnissen und Interessen fassen. Auch die Orientierung der Gruppe Tannengrün lässt sich letztlich als eine Variante dieser abstrakter gefassten Orientierung begreifen.
Die besagte zweite Orientierungskomponente der Gruppe Rot habe ich in Abschn. 5.4 mit „Orientierung an Vergeltung*" bezeichnet. Diese Orientierung strukturiert, wie Gruppe Rot ihre Dominanzposition geltend macht, wenn sie auf Schüler:innenverhalten reagiert, das sie missbilligt. Dabei ist mit „Vergeltung*" erstens gemeint, dass diese Akte der Machtausübung einen Willkürcharakter tragen, insofern ihr Ausgangspunkt das persönliche Empfinden der Gruppe ist, was die betreffenden Lernenden (nicht) verdienen. Diese willkürliche Machtausübung ist dabei zweitens emotional aufgeladen und verweist auf Genugtuung. Drittens ist demgegenüber für die Gruppe von nachrangiger Bedeutung, welche möglichen Konsequenzen ihre Machtausübung für das zukünftige Verhalten der betreffenden Lernenden hat.
Besonders pointiert wird diese Orientierung an Vergeltung* deutlich in der folgenden Beschreibung Daniels, wie er mit Lernenden umgeht, deren Sozialverhalten ihm missfällt:

Dm: wenn da wirklich jemand is eh gan- um=es jetzt mal ganz platt zu sagen der=es nicht anders verdient als kaputtbenotet zu werden ne,
Cm: °@(.)@°
Am: °@(.)@°
Dm: └mit der schlechtes- mögl- möglichen Note;
Am: nennen wir ihn Pudel @(2)@
Dm: @(.)@ wie auch immer
(GD Rot, Z. 808–815)

Wie genauer in Abschn. 5.4 herausgearbeitet, dokumentiert sich in Daniels Beschreibung seines Gebrauchs der bewertungsbezogenen Macht eine willkürliche Instrumentalisierung dieser Machtressource, bei der das persönliche Gerechtigkeitsempfinden der Lehrkraft an die Stelle der mit den institutionalisierten Rollen verbundenen Maßstäbe und Restriktionen dieser Macht tritt. In der affektiv aufgeladenen Schilderung, der Schüler ‚verdiene' es, „kaputtbenotet" zu werden, zeigt sich, dass bei dieser Anwendung der Bewertungsmacht eine Genugtuung an der nachhaltigen Beschädigung der Person des Schülers im Vordergrund steht. Das weitere Verhalten des Schülers, dessen Entwicklung oder die Verbesserung des Klassenklimas, das durch den Schüler offenbar belastet ist, treten in den Hintergrund. Insgesamt zeigt sich ähnlich wie beim Witzemachen über Lernende, dass Fragen, was als Lehrkraft zu tun ist oder wie der berufliche Auftrag gut erfüllt werden kann, gegenüber persönlichen Bedürfnissen und Interessen zumindest eine untergeordnete Rolle im Umgang mit der eigenen Machtposition spielen oder, wie hier, sogar zurückgewiesen werden (siehe auch „da hab ich jetzt aber auch *kein=Bock mehr irgendwelche Förder- irgendwelches Fördertralala zu machen* ne, sondern dann kriegt der halt seine was weiß ich ja *sechs ist immer=n bisschen schwierig [...] aber dann sei es fünf minus*", GD Rot, Z. 837–841).
In dieser pointierten Weise, wie sich die Orientierung an Vergeltung* hier zeigt, lässt sich diese Orientierungskomponente an anderen Stellen der Gruppendiskussion und insbesondere in Erzählungen anderer Gruppenmitglieder nicht beobachten, auch wenn Arnd mit seinem Einwurf hier Daniels Darstellung unterstützt. Wie in Abschn. 5.4 diskutiert, lässt sich die Orientierung an Vergeltung* dennoch als konjunktive Orientierungskomponente rekonstruieren, die strukturiert, wie die Gruppe in Reaktion auf missfallendes Schüler:innenverhalten mit ihren Machtressourcen umgeht. Diese Orientierungskomponente verweist zusammen mit der rekonstruierten Orientierung am Streben nach herausgehobener Bedeutung der eigenen Person auf ein kohärentes Muster, das beiden Orientierungskomponenten als basale Struktur der Hand-

lungspraxis im Umgang mit der Asymmetrie zugrunde liegt. Bei dieser Struktur handelt es sich um eine vorrangige Orientierung an der eigenen Person, d. h. um ein Primat der Orientierung an persönlichen Interessen und Bedürfnissen, gegenüber denen die mit der Lehrer:innenrolle verbundene Verantwortung und die Erfordernisse pädagogischer Praxis zumindest eine nachgeordnete Rolle spielen. Auch das Streben nach herausgehobenem Status der Gruppe Tannengrün als handlungsleitende Orientierung in der Inanspruchnahme einer superioren Position lässt sich als Variante dieses Typs einer Orientierung an der eigenen Person begreifen.
Insgesamt lässt sich der Typus dieser beiden Gruppen daher abstrakter mit „Selbstbezüglichkeit" bezeichnen. Es ist diese Selbstbezüglichkeit im gerade spezifizierten Sinn, in der der fundamentale Unterschied zwischen den Orientierungen der Gruppen von Typ A und denen der Gruppen von Typ B hinsichtlich der Inanspruchnahme einer superioren Position besteht.
Abschließend sei bemerkt, dass aufgrund der unterschiedlichen Bezugnahmen der Gruppen Tannengrün und Rot auf die Rollenförmigkeit der LSB sich innerhalb dieses Typs der Selbstbezüglichkeit zwei Subtypen andeuten. Diese könnte man als spezifizierenden und diffundierenden Subtyp bezeichnen. Für eine tragfähige Rekonstruktion dieser potenziellen Subtypen bedürfte es jedoch der Hinzunahme weiterer Fälle. Ferner lässt sich kein sinngenetischer Zusammenhang zwischen diesen potenziellen Subtypen und Typik I ausmachen.

6.3.2 Typ B: Bezug auf das beruflich Notwendige

Den Anforderungen an die berufliche Handlungspraxis, die bei Typ A gegenüber den persönlichen Bedürfnissen und Interessen im Umgang mit der Asymmetrie gerade in den Hintergrund treten, kommt bei Typ B eine zentrale Bedeutung zu. Dies kennzeichnet diesen Typ. Die Gruppen von Typ B besinnen sich auf die Anforderungen, mit denen sie ihr Handeln als Lehrkräfte konfrontiert sehen. Sie machen sich diese zu eigen und sind im Umgang mit der Asymmetrie und insbesondere beim Inanspruchnehmen einer superioren Position daran orientiert, diesen wahrgenommenen Anforderungen entsprechend zu agieren. Die wahrgenommenen Anforderungen beziehen sich dabei darauf, welche Aufgaben nach Wahrnehmung der Gruppen ihnen mit der Lehrer:innenrolle übertragen werden und was im weiteren Sinn für die Erfüllung dieser Aufgaben ihres Erachtens erforderlich ist. Dieser Typ von Orientierungen, so lässt sich zusammenfassend formulieren, zeichnet sich also durch einen Bezug auf das (in der Wahrnehmung der Gruppen) beruflich Notwendige aus.
Wie bedeutsam für die Gruppen dieses Typs Anforderungen an ihr berufliches Handeln sind, deutet sich bereits darin an, dass die Gruppen in den Gruppendiskussionen immer wieder solche Anforderungen formulieren. Im beruflichen Handeln *gefordert* zu sein, bildet den zentralen Bezugsrahmen, innerhalb dessen die Gruppen ihre berufliche Handlungspraxis verhandeln und den berichteten Erfahrungen eine Bedeutung zuweisen. In den Erzählungen und Beschreibungen beziehen sie ihren Umgang mit der Asymmetrie darauf, welches Handeln in der jeweiligen Situation ihrer Ansicht nach notwendig ist („jetzt *musst* du das durchziehen", GD Veilchenblau, Z. 194, „hab ich gedacht (.) nee gar nichts sagen *kannst*=e jetzt auch *nicht*", GD Sandgelb, Z. 1206). Dabei verweisen sie implizit auf Maßstäbe der *Zweckmäßigkeit* oder *Korrektheit* ihres Handelns („ich *darf nichts* sagen mach ich auch nicht [...] das *bringt* auch *nichts*", GD Sandgelb, Z. 56–58, „was *musst* du jetzt machen was eh ja wie ist dein Verhalten *richtig* ne?", GD Veilchenblau, Z. 227).
Dass sich die Gruppen dieses Typs die wahrgenommenen Anforderungen in ihrem Umgang mit der Asymmetrie zu eigen machen und entsprechend agieren, wurde bereits im Zusammenhang mit einem im Hinblick auf Typik I diskutierten Passus aus der Diskussion der Gruppe Veilchenblau aufgegriffen (GD Veilchenblau, Z. 184–197, 203–208, vgl. Abschn. 6.2.2 sowie 5.5). In dem Passus erzählt eine Lehrerin von einer Konfrontation mit Lernenden, die sie „aus-

getestet“ und sich den Anweisungen der Lehrerin mit „typische[n] Ausrede[n]“ zu widersetzen versucht hätten. In der Erzählung dokumentiert sich ein Umgang mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie, der sich als nachdrückliche, unbeirrte Inanspruchnahme der Dominanzposition im Modus proaktiver Beziehungsgestaltung fassen lässt. Mit dieser nachdrücklichen Inanspruchnahme der Dominanzposition besinnt sich die Lehrerin darauf, welches Handeln ihres Erachtens in dieser Situation im Hinblick auf die Gestaltung der zukünftigen Dynamik ihrer Beziehung zu den Lernenden erforderlich ist. Das heißt, diese Inanspruchnahme der ordnungsbezogenen Dominanzposition ist orientiert an proaktiver Beziehungsgestaltung als Anforderung, mit der die Lehrerin ihre berufliche Handlungspraxis konfrontiert sieht und die sie sich zu eigen macht. Gerade in dieser Hinsicht ist die Erzählung der Lehrerin in der Gruppe anschlussfähig, wie die Konklusion zeigt, mit der eine andere Lehrerin unter Zustimmung der übrigen Gruppe die vorausgegangene Erzählung in ihrem Orientierungsgehalt pointiert („so viele Situationen […] wo man einfach instinktiv entscheiden *musste* was macht man jetzt also […] wie ich mich im Alltag verhalten was *musst* du jetzt machen was eh ja wie ist dein Verhalten *richtig*“, GD Veilchenblau, Z. 219–227).
Eine homologe Fokussierung darauf, was mit Blick auf die zukünftige Beziehungsdynamik erforderlich erscheint, zeigt sich auch bei Gruppe Sandgelb. Sie hat beim Geltendmachen ihrer Dominanzposition ebenfalls im Blick, wie sich die Beziehung zu den Lernenden weiterentwickeln könnte und welcher Umgang mit der eigenen Dominanzposition daher erforderlich ist („alle Schüler beobachten mich dann immer, wat macht se wat macht se wat macht se hab ich gedacht (.) nee gar nichts sagen kannst=e jetzt auch nicht“, GD Sandgelb, Z. 1204–1206). Dabei schaut Gruppe Sandgelb auch auf die Dynamik ihrer Beziehung zur gesamten Klasse („dass die anderen dann auch denken oh die können alles mit dir machen“, GD Sandgelb, Z. 1253–1255). Diese vorrangige Fokussierung auf die zukünftige Beziehungsdynamik verweist auf den proaktiv gestaltenden Umgang mit der Asymmetrie. Durch ihn unterscheidet sich die Inanspruchnahme der superioren Position bei Typ B stark von derjenigen der Gruppe Tannengrün von Typ A, die hauptsächlich darauf fokussiert, reaktiv die Respektlosigkeit zu ahnden, als die Gruppe Tannengrün Infragestellungen empfindet.
Über die Inanspruchnahme der Dominanzposition im Modus proaktiver Beziehungsgestaltung hinaus äußert sich der für Typ B charakteristische Bezug auf das (in der Wahrnehmung der Gruppen) beruflich Notwendige auch darin, dass die Gruppen von Typ B den Gebrauch ihrer Machtressourcen sowie deren Infragestellung durch Lernende teilweise auf ihre berufliche Hauptaufgabe beziehen, d. h. auf die Gestaltung von Lernumgebungen und Anleitung von Lernprozessen. Gruppe Sandgelb berichtet z. B. mehrere Konfliktsituationen mit einzelnen Lernenden, die den Erzählungen der Gruppe zufolge die ordnungsbezogene Dominanzposition massiv infrage gestellt haben, nachdem sie von der Lehrkraft ermahnt wurden. Inwiefern solche Konfliktsituationen mit gravierenden Infragestellungen der Machtverhältnisse für die Gruppe problematisch sind, resümiert die Gruppe abschließend wie folgt:

Bw: und dann setzt du dich hin und sagst so wir machen jetzt bei neunzehnhundert (.) fünfundsiebzig weiter @(.)@ @Geschichte@ (.) wobei das kannste doch (.) das
Cw: └ja wir sind jetzt bei den Rosinenbombern (.) ja
Bw: kannst doch vergessen oder?
Cw: ja (.) ja und so äh (.) häuft sich das äh dann bei vielen
Bw: └da ist Unterricht doch erst mal

(GD Sandgelb, Z. 663–668)

Ausgangspunkt der Diskursbewegung, die die Gruppe hier gemeinschaftlich (zwischen-) konkludiert, ist die Erzählung einer Doppelstunde, in der „die ersten fünfundvierzig Minuten […] komplett für Disziplinschwierigkeiten draufgegangen" seien (GD Sandgelb, Z. 578f.). In dieser Formulierung wie auch in dem sich anschließenden Diskurs und der obigen Konklusion dieses Diskurses erscheinen Infragestellungen der ordnungsbezogenen Machtverhältnisse und unangepasstes Schüler:innenverhalten als Behinderungen für das Unterrichten und die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt (vgl. genauer Abschn. 5.3). Im Gegensatz zu Gruppe Tannengrün von Typ A, bei der das Lernen der Lernenden bei Infragestellungen teilweise aus dem Blickfeld der Lehrkräfte gerät (vgl. Abschn. 5.2 und 6.3.1), fokussiert diese Gruppe auf die berufliche Aufgabe des Unterrichtens und sieht das Verhalten der Lernenden als Erschwernis in der Ausübung dieser Aufgabe. Hierüber stellt die Gruppe in ihrer gemeinschaftlichen (Zwischen-)Konklusion Konjunktivität her. In ähnlicher Weise bezieht auch Gruppe Veilchenblau Konfrontationen mit Lernenden, die sie bei Kolleginnen beobachtet, auf die Durchführung von Unterricht. Die beobachteten Proteste gegen die Anweisungen der Lehrkraft verhandelt sie als „große Schwierigkeiten" (GD Veilchenblau, Z. 672f.) in der Durchführung von Unterricht. Beide Gruppen von Typ B verhandeln also Infragestellungen der Machtverhältnisse und konfrontatives Schüler:innenverhalten gerade auch aufgrund ihrer Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen als Handlungsproblem. Infragestellungen auf diese Weise als Handlungsproblem zu verhandeln, verweist darauf, dass die Inanspruchnahme der ordnungsbezogenen Dominanzposition teilweise auch an der (Wieder-) Herstellung einer unterrichtlichen Ordnung orientiert ist, die nach Ansicht der Lehrkräfte die Durchführung ihres Unterrichts ermöglicht. Auch in diesem Sinn ist die Inanspruchnahme der Dominanzposition bei Typ B auf das beruflich Notwendige bezogen.

Der Bezug auf das beruflich Notwendige, wie er bisher als zugrunde liegende Struktur der Inanspruchnahme der superioren Position für Typ B skizziert wurde, erklärt auch die emotional distanzierte, kontrollierte Art und Weise, auf die die Gruppen dieses Typs ihre Dominanzposition geltend machen. Selbst wenn sich die Gruppen im Rahmen der Gruppendiskussion teilweise fassungslos oder empört über einzelne Schüler:innenkommentare zeigen („dann ging=s um geschlechtsreif und sagt der *doch tatsächlich* s=hat bei Ihnen ja nicht geklappt, […] *t: ((Schulterzucken)) ne das ist so f:- das geht gar nicht*", GD Sandgelb, Z. 1194–1201), reagieren die Gruppen in der Konfliktsituation jedoch nicht aus einer solchen emotionalen Involviertheit heraus. Sie machen zwar von ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition Gebrauch und dies teilweise auch mit deutlichem Nachdruck. Aber diese Inanspruchnahme ihrer Dominanzposition ist nicht emotional aufgeladen und impulsiv. Vielmehr reagieren die Gruppen kontrolliert und reflektiert auf Schüler:innenverhalten, das sie als disziplinierungsbedürftig einschätzen. Besonders deutlich wird dies im Vergleich mit den Gruppen von Typ A. Wenn diese Gruppen Schüler:innenverhalten missbilligen und daraufhin auf ihre wissensmäßige Überlegenheit pochen oder von ihren Machtressourcen Gebrauch machen, dokumentiert sich darin Empörung (Gruppe Tannengrün) bzw. eine Orientierung an Vergeltung* (Gruppe Rot) (vgl. Abschn. 6.3.1). Bei den Gruppen von Typ B zeigt sich dagegen eher ein Zurückstellen der eigenen emotionalen Involviertheit. So schildert z. B. Gruppe Sandgelb an mehreren Stellen, auf Beleidigungen durch Lernende nicht direkt reagiert zu haben, sondern „erstmal tief ein@geatmet@" zu haben (GD Sandgelb, Z. 1232). Selbst bei gravierenden Infragestellungen der Machtverhältnisse und Herausforderungen zu einem Kräftemessen dokumentiert sich in den Schilderungen des eigenen Verhaltens zwar eine Bestimmtheit und ein Zutrauen in die eigene Dominanzposition, aber keine emotionale Impulsivität (vgl. Abschn. 5.3). Eine ähnliche Kontrolliertheit lässt sich auch für Gruppe Veilchenblau rekon-

struieren, etwa in der eingangs angeführten Erzählung Astrids von einer Auseinandersetzung mit Lernenden, die sie im Rahmen des Kunstunterrichts „ausgetestet“ hätten (GD Veilchenblau, Z. 185).

Dieser im Kontrast mit Typ A auffällig emotional distanzierte Gebrauch der Dominanzposition wird verständlich vor dem Hintergrund des für Typ B charakteristischen Bezugs auf das beruflich Notwendige. Mit der Fokussierung auf die wahrgenommenen Anforderungen an das eigene Handeln als Lehrkraft und die Erfordernisse pädagogischer Praxis geht einher, dass Infragestellungen und allgemein konfrontatives Schüler:innenverhalten aus der Warte der Lehrer:innenrolle betrachtet werden, d. h., insofern sie in den Augen der Gruppe ein als Lehrkraft zu bearbeitendes Handlungsproblem darstellen. So fasst z. B. Astrid aus der Gruppe Veilchenblau die geschilderte Widerrede der Lernenden nicht als Angriffe auf ihre Person, sondern als normale und erwartbare Auseinandersetzung der Lernenden mit den Machtverhältnissen der LSB („die haben natürlich mich ausgetestet is klar.“, GD Veilchenblau, Z. 184f.). Gruppe Sandgelb formuliert die emotional distanzierte, auf die Lehrer:innenrolle bezogene Betrachtung konfrontativen Schüler:innenverhaltens explizit als eine Anforderung, der sie sich in ihrer beruflichen Handlungspraxis gegenübersieht: Man dürfe „einfach ga:r nichts persönlich nehmen“ (GD Sandgelb, Z. 1181) und als „die Erwachsene und die Pädagogin“ dürfe man „nicht nachtragend“ sein (GD Sandgelb, Z. 1176f.). Wie genauer in Abschn. 7.4.4 herausgearbeitet, verpflichtet sich Gruppe Sandgelb dieser wahrgenommenen Norm und es dokumentiert sich in der Gruppendiskussion auf Ebene sowohl proponierter als auch performativer Performanz eine mit dieser Norm konforme, habitualisierte Handlungspraxis der Gruppe.

Eine weitere Konsequenz des skizzierten Bezugs auf das beruflich Notwendige, der Typ B in Abgrenzung von Typ A konstituiert, ist, dass persönlichen Bedürfnissen und Interessen beim Umgang mit der Asymmetrie höchstens eine nachgeordnete Bedeutung zukommt. Besonders prägnant zeigt sich dies an Passagen, in denen sich dokumentiert, dass die Lehrerinnen *entgegen* ihrer persönlichen Bedürfnisse und Interessen handeln, wenn sie von ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition Gebrauch machen. Die Lehrerinnen überwinden dabei ihr persönliches Widerstreben dagegen, ihre Machtposition geltend zu machen, und besinnen sich gegen diesen inneren Widerstand darauf, welcher Umgang mit der Asymmetrie in der jeweiligen Situation ihres Erachtens erforderlich ist. Solche Inanspruchnahmen der Dominanzposition entgegen der persönlichen Bedürfnisse zeigen sich nur bei Gruppe Sandgelb und auch bei dieser nur vereinzelt. Dennoch illustrieren solche Passagen besonders eindrücklich das Primat des beruflich Notwendigen gegenüber den persönlichen Bedürfnissen und Interessen bei der Inanspruchnahme einer superioren Position und den diametralen Gegensatz zum Typ A, bei dem umgekehrt die persönlichen Bedürfnisse die beruflichen Anforderungen an das Handeln als Lehrkraft übertrumpfen.

Eine der Erzählungen der Gruppe Sandgelb, in der sich ein solches Besinnen auf wahrgenommene Anforderungen entgegen persönlicher Bedürfnisse dokumentiert, ist die folgende Erzählung von Bianca. In dieser berichtet sie von einer Konfrontation mit einem Schüler, der zwar ein „total netter Junge“, aber „überhaupt kein Schüler für die Schule“ sei (GD Sandgelb, Z. 1189) und „sich immer volles Rohr mit [ihr] anleg[e]“ (GD Sandgelb, Z. 1192) (vgl. genauer Abschn. 5.3).

Bw: dann hatten wir Bio hab ich mit Annegret zusammen Bio, und dann ging=s um
geschlechtsreif und sagt der doch tatsächlich s=hat bei Ihnen ja nicht geklappt,
Cw: └mmh wer
°ist das°

Bw: (.) und wir ha::tten gerade diese mega Auseinandersetzung und ich hab dann irgendwie gedacht nein ich habe ich habe jetzt ein°fach keinen Bock° (.) und denke (.) eigentlich muss ich da natürlich drauf reagieren eigentlich müsste ich dahingehen und ihm sofort=n paar hauen (.) weil (.) t: ((Schulterzucken))
Cw: └mmh
Bw: ne das ist so f:- das geht gar nicht ne (.) so dann hab ich so=n bisschen aus=m
Cw: └mmh └mmh mmh
Bw: Fenster geguckt Annegret erzählte weiter ne hatte dann (.) hat natürlich alle Schüler beobachten mich dann immer, wat macht se wat macht se
Cw: └mmh
Bw: wat macht se hab ich gedacht (.) nee gar nichts sagen kannst=e jetzt auch nicht (.) und dann hab ich mich eben umgedreht und hab gesagt (.) °ich hab das gehört°

(GD Sandgelb, Z. 1193–1207)

Obwohl Bianca den Einwurf des Schülers eigentlich so unverschämt findet, dass sie jemandem, der ihr einen solchen Kommentar an den Kopf werfe, unter anderen Umständen „sofort=n paar hauen" müsste, widerstrebt es ihr, von ihrer Dominanzposition Gebrauch zu machen und den Schüler zurechtzuweisen. Sie habe „ein°fach keinen Bock°", wegen der Bemerkung schon wieder mit dem Schüler in einen Konflikt zu geraten („wir ha::tten gerade diese mega Auseinandersetzung"). Vor dem Hintergrund der sich entfaltenden Klassendynamik („alle Schüler beobachten mich dann immer, wat macht se war macht se wat macht se") führt sie sich vor Augen, dass es eigentlich erforderlich sei, den Einwurf des Schülers nicht unkommentiert zu lassen („nee gar nichts sagen *kannst*=e jetzt auch *nicht*"). Dieser wahrgenommenen Anforderung an ihr Handeln gibt sie schlussendlich nach. Dass Bianca dennoch den Schüler zurechtweist, stellt sich daher als Aneignung exteriorer Ansprüche an das Handeln als Lehrperson und gleichzeitiges Zurückstellen persönlicher Bedürfnisse dar.

Dabei weist Bianca den Schüler auf eine Weise zurecht, bei der die eigentliche Ermahnung implizit bleibt. Mit ihren Worten „°ich hab das gehört°" markiert sie zunächst nur, dass sie den Kommentar zur Kenntnis genommen hat. Darin ist jedoch im Sinne einer konversationalen Implikatur verdeckt eine Ermahnung enthalten. Dieser verleiht Bianca mit der leisen, aber betonten Aussprache Nachdruck. Durch diesen drohenden Tonfall könnte die Ermahnung den Charakter einer Verwarnung erhalten. Damit würde Bianca es dem Schüler überlassen, ob er es auf eine neue Auseinandersetzung anlegt oder dieser aus dem Weg geht. Bianca würde entsprechend der wahrgenommenen Anforderung an ihr Handeln reagieren und dennoch ihrerseits eine Eskalation vermeiden, sodass sie ihre persönlichen Bedürfnisse nicht vollständig zurückstellen bräuchte. Andere Mitglieder der Gruppe beschreiben dagegen auch Konfliktsituationen, in denen es mit erheblichen Strapazen für sie verbunden ist, so mit ihren Machtressourcen umzugehen, wie es ihnen erforderlich erscheint. Folglich stellen sie im Umgang mit ihrer Dominanzposition ihre persönlichen Bedürfnisse teilweise deutlich umfangreicher zurück („das kostet äh emotio- oder mental eine solche Anstrengung", GD Sandgelb, Z. 63).

Anhand der obigen Erzählung von Bianca lässt sich ferner der Prozess nachvollziehen, in dem sich die Gruppen von Typ B die wahrgenommenen Anforderungen an ihr berufliches Handeln zu eigen machen. Zumindest manchmal erfolgt dieser Aneignungsprozess in einem Modus, der – einen Ausdruck Bohnsacks (2017b) entlehnend – als implizite Reflexion bezeichnet werden kann. Wie gerade diskutiert, vergegenwärtigt sich Bianca ihrer Erzählung zufolge, welche Reaktion auf den Einwurf des Schülers nach ihrer Einschätzung erforderlich ist, und weist den Schüler dann dementsprechend zurecht, auch wenn ihr eigentlich nicht danach ist.

Bianca erzählt den Prozess der Aneignung der wahrgenommenen Anforderungen daher als eine reflexive Auseinandersetzung mit den Erfordernissen ihrer beruflichen Handlungspraxis in der Unterrichtssituation, die zwar abgewendet vom aktuellen Unterrichtsgeschehen, aber doch zeitlich parallel zu diesem erfolgt. Diese reflexive Auseinandersetzung ist dabei Teil der *erzählten* Situation, nicht der *Erzähl*situation. Es handelt sich um einen Reflexionsprozess, der sich nicht erst nachträglich in der Situation der Gruppendiskussion vollzieht, sondern Teil der beruflichen Handlungspraxis, insbesondere des Umgangs mit der Asymmetrie, ist und darin mündet, sich die wahrgenommenen Anforderungen handlungspraktisch anzueignen (vgl. genauer Abschn. 5.3). Eine ähnliche Aneignung im Modus impliziter Reflexion dokumentiert sich in weiteren Erzählungen der Gruppe Sandgelb und vereinzelt auch bei Gruppe Veilchenblau (vgl. Abschn. 5.5).

Die Differenz zwischen den Typen A und B lässt sich abschließend noch einmal besonders gut an dem Unterschied illustrieren, wie sich Gruppe Veilchenblau einerseits und Gruppe Rot andererseits von anderen Lehrkräften abgrenzen. Gruppe Rot, wie in Abschn. 6.3.1 und 5.4 gesehen, distinguiert sich von anderen Lehrkräften über ihre besondere Beliebtheit bei den Lernenden und darüber, mit diesen auf eine Weise zu interagieren, die in ihrem reflexiven Selbstentwurf eigentlich dem zuwiderläuft, was für die pädagogische Praxis in der Schule erforderlich wäre.

Wie sich demgegenüber Gruppe Veilchenblau von anderen Lehrkräften abgrenzt, zeigt sich beispielhaft im folgenden Passus. Wie auch an weiteren Stellen distinguiert sich die Gruppe hier von einer Lehrerin, die sie als habituell fremd erlebt – gerade auch hinsichtlich des Umgangs mit der Machtasymmetrie (vgl. genauer Abschn. 5.5). Es handelt sich um eine ehemalige Referendarin, anhand deren Beispiel die Gruppe entfaltet, dass nach ihrer Erfahrung Unterstützungsangebote wie die „kollegiale Fallberatung“ (GD Veilchenblau, Z. 628) manchen Lehrpersonen nicht helfen („das bringts glaub=ich echt nicht“, GD Veilchenblau, Z. 670f.).

Cw: also wenn ich mich an diese eine Ko- eh Referendarin erinner die wir hatten die hat ich hinterher in Mathe weil die (.) ehm die hatte unheimlich große Schwierigkeiten (.)
Bw: ach ich Marina
Cw: └Marina mmh dann hab ich irgendwann hab ich sie mir mal beiseite genommen (.) ich hab wirklich (.) mit ihr alles durchbesprochen aber dieses Auftreten vor der Klasse das funktionierte nicht ne? die hatte auch ne sehr
?w: └mmh mmh ((zustimmend))
Cw: burschikose Art also so sehr männlich und (.) das haute vorne und hinten nicht hin ich hab meine Klasse bekniet kommt seid mal lieb und nett macht doch mal
Bw: └mmh mmh haben wir ja
Cw: und (.) ne. also wenn die wenn wenn ich jetzt was gesagt hätte ne? hätten die da wärs in Ordnung gewesen wenn die dat gleiche gesagt hätte wärs nicht in Ordnung gewesen so wars letztendlich ne?
Bw: └genau ja ja

(GD Veilchenblau, Z. 671–685)

Unter Federführung von Claudia, die aber in ihrer Darstellung von weiteren Gruppenmitgliedern unterstützt wird, grenzt sich die Gruppe davon ab, wie die ehemalige Referendarin mit Lernenden interagiert und insbesondere von ihrer ordnungsbezogenen Dominanzposition Gebrauch gemacht hat. Die Referendarin sei auf eine Weise aufgetreten, die nicht „funktionier[t]“ und „vorne und hinten nicht hin[gehauen]“ habe. Es sei der Referendarin im Gegensatz zu den Gruppenmitgliedern nicht gelungen, so mit den Lernenden umzugehen, dass diese sie in ihrer

Dominanzposition akzeptierten („wenn ich jetzt was gesagt hätte ne? hätten die da wärs in Ordnung gewesen wenn die dat gleiche gesagt hätte wärs nicht in Ordnung gewesen"). Wie eine weitere Kollegin, von der sich die Gruppe auf ähnliche Weise distinguiert (vgl. Abschn. 5.5), sei die Referendarin aufgrund ihres nach Ansicht der Gruppe fehlerhaften Umgangs mit ihrer Machtposition letztlich ungeeignet für den Lehrberuf (siehe auch „dann kannst=du deine Tasche nehmen und gehen weil dann bist du falsch in dem Beruf", GD Veilchenblau, Z. 549). Die Perspektive, die die Gruppe auf das Handeln der Referendarin einnimmt und über die sie sich von dieser distinguiert, ist eine Perspektive der Zweckmäßigkeit und Adäquatheit des beruflichen Handelns bzw. der Gestaltung der LSB und ihrer Asymmetrie. Darin, dass die Gruppe diese Perspektive einnimmt und sich darüber von der Referendarin distinguiert, dass diese nicht so mit den Lernenden interagiert habe, wie es in der Position als Lehrkraft erforderlich sei, spiegelt sich die für Typ B charakteristische Orientierung wider. Über den Bezugsrahmen dieser Orientierung, den wahrgenommenen Anforderungen an das Handeln als Lehrkraft gerecht zu werden, gelingt es der Gruppe hier, unmittelbares, gegenseitiges Verstehen herzustellen. Für die Gruppenmitglieder besteht offenbar keine Notwendigkeit, sich untereinander explizit darüber zu verständigen, welches Auftreten vor der Klasse denn ‚funktionieren' und welcher Umgang mit den Lernenden ‚hinhauen' würde. Beim Austausch über ihre berufliche Praxis mit der Referendarin oder der zweiten Kollegin, von der sie sich ebenfalls abgrenzen, sind die Gruppenmitglieder dagegen an Grenzen des Kommunizierbaren gestoßen (vgl. Abschn. 5.5).
Obwohl diese Orientierung am beruflich Notwendigen die Gruppen Veilchenblau und Sandgelb verbindet und deren Umgang mit der Asymmetrie in homologer Weise strukturiert, zeigt sich zwischen den beiden Gruppen eine bedeutsame Differenz. Zwar sind beide Gruppen in ihrer Inanspruchnahme einer superioren Position gleichermaßen daran orientiert, entsprechend den wahrgenommenen Aufgaben der Lehrer:innenrolle und den damit verbundenen Erfordernissen zu agieren. Beide Gruppen erleben sich darin auch in dem Sinne erfolgreich, dass sie ihr Handeln als letztlich im Einklang mit den wahrgenommenen Handlungsnotwendigkeiten erfahren. Aber diese erfahrene Konsistenz von Handlungspraxis und Handlungsnotwendigkeit gestaltet sich im Fall der Gruppe Sandgelb komplexer (vgl. zum Folgenden genauer Abschn. 5.3 und 7.4.4). Denn Gruppe Sandgelb macht sich die wahrgenommenen Anforderungen an ihr Handeln, wie oben erläutert, teilweise gegen einen inneren Widerstand zu eigen. Dementsprechend erfährt sie – wenn auch nur gelegentlich – eine Spannung zwischen ihrer Handlungspraxis und den wahrgenommenen Handlungsnotwendigkeiten, obschon sie in ihrem Erleben schlussendlich doch im Einklang mit den wahrgenommenen Anforderungen handelt. Eine solche Spannungserfahrung dokumentiert sich für Gruppe Veilchenblau nicht. Dort, wo diese Gruppe eine Diskrepanz von Handlungspraxis und wahrgenommener Handlungsnotwendigkeit schildert, bezieht sie sich auf die Handlungspraxis *anderer* Lehrkräfte, die sie zudem als habituell fremd erlebt. Daher handelt es sich bei dem Verhältnis zwischen beruflicher Handlungspraxis und beruflichen Anforderungen, das die beiden Gruppen wahrnehmen, um unterschiedlich komplexe Konsistenzverhältnisse.

6.4 Zusammenfassung der Typologie

Die für die Gruppen rekonstruierbaren Orientierungen im Umgang und in der Auseinandersetzung mit der Asymmetrie der LSB lassen sich sinngenetisch entlang zweier Dimensionen typisieren. Zum einen lässt sich eine Typik bilden, die von der Frage strukturiert wird, wie die Gruppen den Modus der Interaktion mit den Lernenden bezüglich der Kokonstruktivität der Asymmetriegestaltung wahrnehmen. Zum anderen setzen alle Gruppen in ihrer beruflichen

Handlungspraxis ihre superiore Position mit Selbstverständlichkeit voraus und machen diese geltend. Sie unterscheiden sich jedoch darin, welche handlungsleitenden Orientierungen diesbezüglich ihren Umgang mit der Asymmetrie strukturieren. Entlang dieses Unterschieds lässt sich die zweite Typik entwickeln.

Typik I des wahrgenommenen Interaktionsmodus setzt daran an, dass die Gruppen sich damit konfrontiert sehen, dass Lernende sich ebenfalls mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur auseinandersetzen, und die Gruppen sich ihrerseits damit auseinandersetzen müssen. Die Typik differenziert sich in einen oppositionellen und einen komplementären Typus aus. Die Gruppen des oppositionellen Typs erfahren die Interaktion mit Lernenden als ausgesprochen konfliktreich und erleben immer wieder, dass die Selbstverständlichkeit, mit der sie ihre superiore Position gegenüber den Lernenden in Anspruch nehmen, in Spannung zum Umgang der Lernenden mit der Asymmetrie steht. Diese stellen im Erleben der Gruppen die Asymmetrie immer wieder gravierend infrage oder negieren sie sogar. Dies führt dazu, dass die Asymmetrie der LSB für die Gruppen keinen allgemein akzeptierten und verlässlichen Bezugspunkt in der Interaktion mit Lernenden darstellt und sich der Umgang mit der Asymmetrie durch ein kontinuierliches, teilweise kräftezehrendes Ringen um Akzeptanz der Wissens- und Machtverhältnisse in der LSB auszeichnet. Demgegenüber nehmen die Gruppen des komplementären Typus die Interaktion mit Lernenden als grundsätzlich harmonisch wahr. In ihrem Erleben bildet die Asymmetrie einen stabilen, von Lernenden akzeptierten Fixpunkt, auf den sie sich in ihrer beruflichen Handlungspraxis stützen können. Übergreifend verdeutlichen die beiden Typen den kokonstruktiven Charakter der Asymmetriegestaltung in der LSB aus Perspektive der Lehrkräfte. Einige Gruppen nehmen ihren eigenen Umgang mit der Asymmetrie dabei zudem bloß als Reaktion auf den der Lernenden wahr; andere erleben ihn dagegen auch als Möglichkeit proaktiver Gestaltung des schüler:innenseitigen Umgangs mit der Asymmetrie.

Typik II zur Inanspruchnahme einer superioren Position untergliedert sich in einen Typus der Selbstbezüglichkeit und einen Typus des Bezugs auf das beruflich Notwendige. Die Gruppen des erstgenannten Typs kreisen sozusagen in ihrer Inanspruchnahme einer superioren Position um sich selbst. Sie sind zumindest vorrangig an ihren persönlichen Bedürfnissen und Interessen wie einer herausgehobenen Bedeutung der eigenen Person orientiert, wenn sie ihre superiore Position geltend machen. Gegenüber den persönlichen Bedürfnissen und Interessen der Lehrkräfte treten die Anforderungen der Lehrer:innenrolle und die Erfordernisse pädagogischer Praxis schon einmal in den Hintergrund, sodass der Blick für Lerngelegenheiten teilweise verstellt wird oder der Gestaltung einer lernförderlichen Arbeitsatmosphäre gegenüber der eigenen Beliebtheit bei den Lernenden beim Umgang mit der Asymmetrie eine nachgeordnete Bedeutung zukommt. Geradezu diametral entgegengesetzt gestaltet sich der Umgang mit der Asymmetrie, wie er sich bei den Gruppen des zweiten Typus zeigt. Diese Gruppen sind bei der Inanspruchnahme einer superioren Position an dem orientiert, was nach ihrer Wahrnehmung beruflich notwendig ist, d. h. als Lehrkraft zu tun erforderlich ist. Gegenüber diesen Anforderungen an die berufliche Handlungspraxis als Lehrperson, mit denen sich die Gruppen dieses Typs konfrontiert sehen, kommt den persönlichen Bedürfnissen und Interessen der Lehrkräfte im Umgang mit der Asymmetrie höchstens eine untergeordnete Rolle zu. Die Lehrkräfte sind bei der Inanspruchnahme einer superioren Position vielmehr daran orientiert, entsprechend den wahrgenommenen Anforderungen der Lehrer:innenrolle und den Erfordernissen pädagogischer Praxis zu agieren.

Die beiden Typiken liegen in der Typologie orthogonal zueinander. Dennoch deuten sich sinngenetische Zusammenhänge an. Die Typik der Inanspruchnahme einer superioren Position

scheint sich in einer Ausdifferenzierung der Typen in der Typik des wahrgenommenen Interaktionsmodus niederzuschlagen. Jedenfalls lassen sich die Differenzierungen in Subtypen, die sich für die Typen der Typik I andeutet, über eine Zugehörigkeit der Gruppen zu unterschiedlichen Typen der Typik II erklären. Dies deutet auf die Robustheit und Erklärungskraft von Typik II hin, wie in Abschn. 7.1 genauer diskutiert wird.

7 Weiterführende Diskussion

Die empirischen Analysen haben gezeigt, dass die asymmetrische Beziehungsstruktur der LSB für Lehrkräfte ein prägender Aspekt ihrer beruflichen Handlungspraxis ist, der in ihrer Interaktion mit Lernenden für sie Relevanz entfaltet und bearbeitungsbedürftig ist. Es ließ sich eine mehrdimensionale sinngenetische Typologie rekonstruieren, die von zwei distinkten, quer zueinander liegenden Typiken – eine zur Wahrnehmung des kokonstruktiven Charakters der Asymmetriegestaltung in der LSB und eine zur selbstverständlichen Inanspruchnahme einer superioren Position – mit jeweils zwei kontrastierenden Typen aufgespannt wird.
In diesem abschließenden Kapitel diskutiere ich ausgehend von den empirischen Erträgen der Untersuchung einige bemerkenswerte Ergebnisse, die über die rekonstruierte Typologie hinausgehen und weiterführende Fragen aufwerfen. Dabei zeige ich gleichzeitig Anschlussmöglichkeiten für weitere Untersuchungen auf und markiere so auch offen gebliebene Fragen. Daher ist die folgende Diskussion zugleich auch als Ausblick zu verstehen.
Ich diskutiere die in Kap. 6 bereits angesprochenen sinngenetischen Zusammenhänge zwischen den beiden Typiken, die sich auf Fallebene andeuten und die Erklärungskraft speziell von Typik II herausstellen (Abschn. 7.1). Damit vertiefe ich die über die Typologie bereits erfolgte Beantwortung der in Kap. 4 formulierten Fragestellungen (a) und (b). Anschließend wende ich mich Fragestellung (c) zu. Ich beziehe die Auseinandersetzung mit der Asymmetrie in den Gruppendiskussionen und die sich dokumentierenden Orientierungen der Gruppen zum Umgang mit ihr noch einmal auf die in Abschn. 2.3 entworfene Heuristik und diskutiere das Verhältnis vom Umgang der Lehrkräfte mit der Asymmetrie zu ihrer heuristisch herausgearbeiteten Komplexität (Abschn. 7.2). In Abschn. 7.3 zeige ich auf, dass sich die rekonstruierten Orientierungen vergleichbar als modi operandi auch für weitere Dimensionen der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften abseits des Umgangs mit der Asymmetrie nachweisen lassen. Diese Beobachtung verweist auf weiterführende Fragen zur Konzeption habitualisierter Handlungsmuster von Lehrkräften. Abschließend greife ich in Abschn. 7.4 noch einmal Überlegungen zu den metatheoretischen Annahmen der praxeologischen Wissenssoziologie aus Abschn. 4.1.2 auf. Wie dort bemerkt, motivierte die Rekonstruktionsarbeit am Material einige Abweichungen von neueren Ergänzungen der praxeologischen Wissenssoziologie. Ich skizziere hier noch einmal, auf welche Schwierigkeiten man bei der Analyse des vorliegenden Datenmaterials im Hinblick auf das gewählte Forschungsinteresse stößt, und diskutiere die Abweichungen von den neueren Ergänzungen der praxeologischen Wissenssoziologie hinsichtlich ihrer theoretischen Rechtfertigung ebenso wie mögliche Impulse meiner empirischen Analysen für metatheoretische Weiterentwicklungen.

7.1 Überlagerung der Typiken

Zwischen den beiden rekonstruierten Typiken der zweidimensionalen Typologie bestehen, wie angedeutet, sinngenetische Zusammenhänge. Typik I – *Wahrgenommener Interaktionsmodus* – wird von Typik II – *Inanspruchnahme einer superioren Position* – überlagert, und zwar in dem Sinn, dass die Typen von Typik II in Variationen *innerhalb* der Typen von Typik I zum Ausdruck kommen (Abbildung 7.1). Die Gruppen, die gemäß Typik I zum selben Typ gehören, erfahren die Interaktion mit Lernenden zwar insofern auf homologe Weise, als sie beide einen Umgang mit der Asymmetrie seitens der Lernenden wahrnehmen, der oppositionell (Typ 1)

bzw. komplementär (Typ 2) zu ihrem eigenen steht. Allerdings weichen die Oppositions- bzw. Komplementaritätserfahrungen der Gruppen auch auf bedeutsame Weise voneinander ab. In diesen intratypischen Kontrasten deutet sich jeweils eine mögliche Ausdifferenzierung in Subtypen an, die sich jedoch auf Grundlage des vorliegenden Datenmaterials noch nicht von den Einzelfällen abstrahieren lassen. Unabhängig davon spiegeln sich in ihnen die charakteristischen Differenzen zwischen den Typen von Typik II wider. Das heißt, Typik II bleibt durch Typik I hindurch erkennbar und der *inter*typische Kontrast zwischen Typ *Selbstbezüglichkeit* und Typ *Bezug auf das beruflich Notwendige* erklärt die *intra*typischen Kontraste bei Typik I. Auf die relevanten Rekonstruktionsergebnisse bin ich im Wesentlichen bereits in Kap. 5 und 6 eingegangen und habe bei der Darstellung der Typiken an verschiedenen Stellen in einzelnen Nebenbemerkungen auf die sinngenetischen Zusammenhänge hingewiesen. Diese Hinweise trage ich hier noch einmal zusammen.

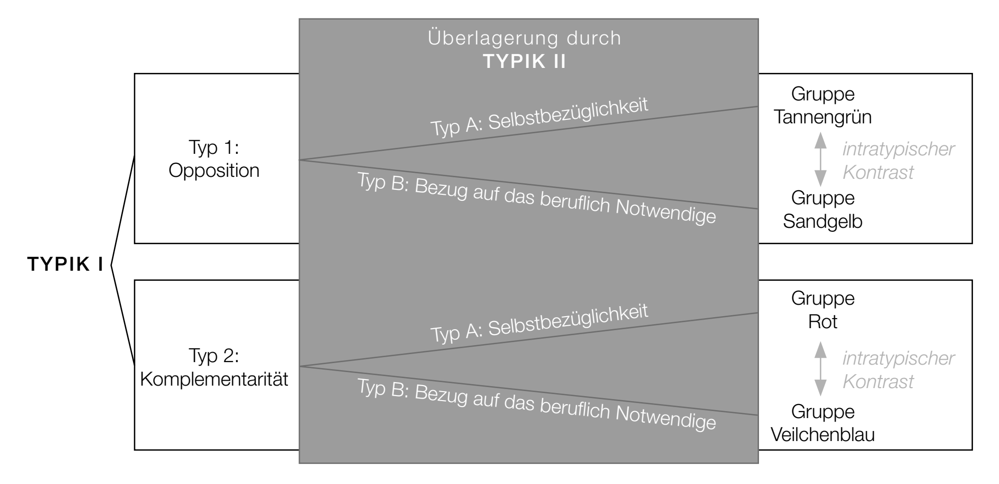


Abb. 7.1: Überlagerung von Typik I durch Typik II

Wie in Abschn. 6.3.1 herausgearbeitet, äußert sich die Orientierung vom Typ *Selbstbezüglichkeit* bei Gruppe Tannengrün u. a. darin, dass Infragestellungen ihrer superioren Position durch Lernende für diese Gruppe eine stark emotionale Bedeutung haben. Die Gruppe bezieht Infragestellungen der Asymmetrie auf die eigene Person und empfindet sie als persönliche Kränkung und Ausdruck einer grundsätzlichen Feindseligkeit. Sie nimmt sie als empörende Respektlosigkeit und Missachtung des gesellschaftlichen Status wahr, den sie aufgrund ihrer beruflichen Rolle als Lehrkraft und aufgrund des Generationsunterschieds gegenüber den Lernenden für sich reklamiert. Durch diese Fokussierung der Wahrnehmung von Infragestellungen der Asymmetrie werden der eigene Unterrichtsauftrag und das Lernen der Lernenden teilweise zum blinden Fleck. Dass anderes wie die Nutzung von Lerngelegenheiten oder die Gestaltung einer lernförderlichen Unterrichtsumgebung gegenüber dem Primat einer Orientierung an persönlichen Bedürfnissen und Interessen – hier: dem Streben nach Zuerkennung eines herausgehobenen gesellschaftlichen Status – in den Hintergrund tritt, ist charakteristisch für den Typ *Selbstbezüglichkeit*.
Im Kontrast dazu äußert sich die Orientierung vom Typ *Bezug auf das beruflich Notwendige* bei Gruppe Sandgelb u. a. darin, dass Infragestellungen der lehrer:innenseitigen Superiorität und Konfrontationen mit Lernenden den beruflichen Alltag dieser Gruppe prägen, ohne für sie die

gleiche emotionale Bedeutung zu haben wie für Gruppe Tannengrün. Gruppe Sandgelb reagiert auf sie typischerweise beherrscht und emotional distanziert. Sie setzt sich mit ihnen selbst bei massiven Herausforderungen der Machtverhältnisse und persönlichen Beleidigungen nicht als Angriffe auf die eigene Person auseinander. Vielmehr nimmt sie sie als Unterrichtsstörung und Behinderung in der Ausübung ihres Unterrichtsauftrags wahr. In dieser Hinsicht werden sie für die Lehrerinnen dieser Gruppe zu einem von ihnen zu bearbeitenden Handlungsproblem. Zudem nehmen die Lehrerinnen Infragestellungen und konfrontatives Schüler:innenverhalten im Gegensatz zu Gruppe Tannengrün nicht als Ausdruck einer grundsätzlichen Feindseligkeit wahr, sondern relativieren diese in ihrer Bedeutung. Sie beziehen sie auf ihre Lehrer:innenrolle und die Institution Schule und weisen ihnen nur eine begrenzte Relevanz für die weitere Interaktion mit den betreffenden Lernenden zu. Die Gruppe nimmt eine differenzierende Sicht auf die Lernenden und deren Verhalten ein.[101] Dadurch schätzt sie ihren Kontakt zu den Lernenden als „eigentlich […] relativ gut" (GD Sandgelb, Z. 7) ein, obwohl sie die unterrichtliche Interaktion als ausgesprochen konfliktträchtig erlebt. Diese differenzierende Sicht auf das Verhalten von Lernenden und die Fokussierung auf berufliche Anforderungen wie den Unterrichtsauftrag und die Aufgabe der (Wieder-)Herstellung einer Lernen ermöglichenden Unterrichtsordnung, vor deren Hintergrund die Gruppe konfrontative Infragestellungen der Asymmetrie wahrnimmt, ist charakteristisch für den Typ *Bezug auf das beruflich Notwendige*.
Bei diesen Kontrasten zwischen Gruppe Tannengrün und Gruppe Sandgelb, in denen sich charakteristische Differenzen zwischen den Typen von Typik II widerspiegeln, handelt es sich letztlich um Unterschiede bezüglich der Frage, welche Bedeutung die beiden Gruppen der ansonsten geteilten Erfahrung eines oppositionellen Interaktionsmodus hinsichtlich der Asymmetrie zuweisen. Diese Erfahrung stellt zwar sowohl für Gruppe Tannengrün als auch für Gruppe Sandgelb ein Zentrum konjunktiven Erlebens ihrer beruflichen Handlungspraxis dar und konstituiert im Kontrast zu den Erfahrungen der anderen Gruppen den Typ *Opposition* von Typik I. Jedoch unterscheiden sich die Gruppen darin, welche Bedeutung es jeweils für sie hat, dass Lernende mit der Asymmetrie auf eine Weise umgehen, die in starkem Widerstreit zu ihrer eigenen selbstverständlichen Inanspruchnahme einer superioren Position steht. Dieser Unterschied in der Bedeutungszuweisung ist Ausdruck charakteristischer Differenzen zwischen Orientierungen vom Typ *Selbstbezüglichkeit* und solchen vom Typ *Bezug auf das beruflich Notwendige*.
Ein ähnliches Bild zeigt sich für den Typ *Komplementarität* und die diesen Typus konstituierende Erfahrung eines hinsichtlich der Asymmetrie komplementären Interaktionsmodus. Auch hier kommen die charakteristischen Unterschiede zwischen den Typen von Typik II in der Zuschreibung unterschiedlicher Bedeutungen zur ansonsten geteilten Komplementaritätserfahrung zum Ausdruck. Beide Gruppen des Typs machen die Erfahrung, dass sie in ihrer superioren Position von Lernenden akzeptiert werden und diese teilweise sogar wünschen, dass sie eine solche einnehmen. Für Gruppe Rot erhält diese Erfahrung ihre Bedeutung jedoch vor allem vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Bedürfnisse und Interessen – vor allem: Streben nach herausgehobener Bedeutung der eigenen Person –, während sie für Gruppe Veilchenblau ihre

101 Siehe beispielsweise: „bei mir aus=er Klasse=n=Schüler ähm (.) ich sag jetzt mal total netter Junge (.) überhaupt kein Schüler für die Schule der muss an ne Schippe und das eigentlich schon seit der Fünf n=ganz toller, (.) eigentlich, ganz fürchterlich (.) hat letztens (.) über mich oder gesagt als Gabriele neben mir stand ich warte auf die blöde Kuh" (GD Sandgelb, Z. 1188–1191). Vgl. zur differenzierenden Sicht dieser Gruppe auf Lernende und deren Verhalten ergänzend zu Abschn. 5.3 auch Abschn. 7.4.4.

Bedeutung vor allem vor dem Hintergrund der wahrgenommenen Erfordernisse der beruflichen Handlungspraxis als Lehrkraft erhält.
Wie in Abschn. 6.3.1 gesehen, verhandeln die Lehrkräfte von Gruppe Rot ihre Erfahrung, dass Lernende ihre Ausgestaltung von der LSB und deren Machtverhältnissen begrüßen, primär im Hinblick darauf, dass sie besonders beliebt bei Lernenden sind und bei diesen einen besonderen Stand genießen. Vorrangig in dieser Hinsicht wird diese Erfahrung für die Gruppe bedeutsam. Unter anderem gerade darin dokumentiert sich bei Gruppe Rot die Orientierung vom Typ *Selbstbezüglichkeit*. Weiterführende Fragen z. B. dazu, inwiefern ihre Beliebtheit und besondere Beziehung zu den Lernenden förderlich oder hinderlich für den Aufbau pädagogisch tragfähiger, lernförderlicher Arbeitsbündnisse ist, sind demgegenüber nachrangig. Auch dann, wenn sich die Gruppe von anderen Lehrkräften distinguiert, fokussiert sie auf ihre besondere Beliebtheit bei Lernenden. Hierüber hebt sie sich von den anderen Lehrkräften ab, ohne diesen jedoch ihre Eignung für den Lehrberuf abzusprechen oder die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit anzuzweifeln. Diese Fokussierung auf die Wertschätzung der eigenen Person durch die Lernenden bildet auch den primären Bezugspunkt, wenn sich die Gruppe mit Adressierungen als umfassende Vertrauensperson und Unterstützung bei privaten Krisen auseinandersetzt. Solche Adressierungen sind als Umgang der Lernenden mit der Asymmetrie zu verstehen, der in gesteigertem Maße komplementär zu dem der Gruppe ist. Auch diese Erfahrung gesteigerter Komplementarität wird für Gruppe Rot primär insofern bedeutsam, als derartige Adressierungen für sie persönliche Anerkennung ausdrücken und auf die Bedeutung der eigenen Person für die Lernenden verweisen. Insgesamt bilden diese herausgehobene Bedeutung der eigenen Person und die besondere Beliebtheit den primären Relevanzrahmen, innerhalb dessen die erfahrene (gesteigerte) Komplementarität für diese Gruppe ihre Bedeutung erhält.
Im Kontrast dazu spiegelt der Relevanzrahmen, innerhalb dessen die erfahrene Komplementarität für Gruppe Veilchenblau ihre Bedeutung erhält, das zentrale Charakteristikum des Typs *Bezug auf das beruflich Notwendige* wider. Wie in Abschn. 6.3.2 herausgearbeitet, äußert sich die Orientierung dieses Typs bei dieser Gruppe u. a. darin, dass sich die Lehrerinnen von einzelnen anderen Lehrkräften und deren Umgang mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie distanzieren, indem sie diesen als dysfunktional zurückweisen und den betreffenden Lehrkräften fehlende Eignung für den Lehrberuf attestieren. Dabei verweisen sie auch auf ihre Erfahrung, dass Lernende es bei ihnen im Allgemeinen anders als bei den betreffenden Lehrkräften akzeptieren, wenn sie ihre ordnungsbezogene Dominanzposition geltend machen. Diese Erfahrung und diejenige, dass Lernende teilweise sogar einfordern, dass Lehrkräfte nachdrücklich von ihrer Dominanzposition Gebrauch machen und so klare Machtverhältnisse schaffen, verhandeln die Lehrerinnen als Legitimation ihrer Ausgestaltung der Asymmetrie sowie als Bestätigung dafür, so mit der Asymmetrie umzugehen, wie es als Lehrkraft erforderlich ist.
Insgesamt überlagert Typik II also wie folgt Typik I: Obschon die Gruppen, die zum selben Typ von Typik I gehören, die Interaktion mit Lernenden hinsichtlich der Asymmetrie im Kontrast zu den anderen Gruppen auf homologe Weise erfahren, hat der erfahrene Interaktionsmodus für sie unterschiedliche Bedeutung, die wiederum charakteristisch für den jeweiligen Typ von Typik II ist. Für die Gruppen vom Typ *Selbstbezüglichkeit* erhält der erfahrene Interaktionsmodus primär im Relevanzrahmen ihrer persönlichen Bedürfnisse und Interessen Bedeutung, für die Gruppen vom Typ *Bezug auf das beruflich Notwendige* primär im Relevanzrahmen der Erfordernisse ihrer beruflichen Handlungspraxis als Lehrkräfte. Dies gilt gleichermaßen für die Erfahrung eines oppositionellen Interaktionsmodus wie für die eines komplementären Interaktionsmodus. In diesem Sinn durchdringen die Typen von Typik II beide Typen von Typik I.

Die Zugehörigkeit der Gruppen zu den unterschiedlichen Typen bezüglich Typik II erklärt die Differenz in der Bedeutungszuweisung und damit die sich andeutende Ausdifferenzierung der Typen von Typik I in Subtypen.
Eine umgekehrte Überlagerung von Typik II durch Typik I ist nicht erkennbar. Zwar gibt es auch im Fall von Typik II Unterschiede zwischen den Orientierungen, die ansonsten homolog sind und zum selben Typ gehören (vgl. Abschn. 6.3.1 und 6.3.2). Diese Unterschiede sind zudem sinngenetisch bedeutsam für den modus operandi der Inanspruchnahme einer superioren Position. Sie sind jedoch nicht auf Typik I zurückzuführen. Beim Typ *Selbstbezüglichkeit* handelt es sich darum, dass die eine Gruppe die berufliche Rolle als Lehrkraft bei der Inanspruchnahme einer superioren Position besonders herausstellt. Die andere tendiert eher zur Diffusion der LSB und handlungspraktischen Negation der Lehrer:innenrolle. Beim Typ *Bezug auf das beruflich Notwendige* handelt es sich darum, dass die eine Gruppe keine bedeutsame Spannung zwischen ihrer Handlungspraxis und den Handlungsnotwendigkeiten wahrnimmt, mit denen sie sich konfrontiert sieht und die sie sich bei der Inanspruchnahme einer superioren Position zu eigen macht. Bei der anderen Gruppe gestaltet sich das Verhältnis von Handlungspraxis und wahrgenommenen Handlungsnotwendigkeiten komplexer, obwohl auch diese Gruppe ihre Handlungspraxis schlussendlich als im Einklang mit den wahrgenommenen Handlungsnotwendigkeiten erlebt (siehe auch Abschn. 7.4.4). Beide intratypischen Kontraste sind *kein* Ausdruck des Unterschieds zwischen einem Erleben der Interaktion mit Lernenden, das hinsichtlich der Asymmetrie von Opposition geprägt ist, und einem solchen, das von Komplementarität geprägt ist.
Es erweist sich folglich Typik II als diejenige Differenzierung zwischen den Fällen des Basissamples, die die Unterschiede zwischen den Fällen hinsichtlich des Umgangs und der Erfahrung mit der Asymmetrie in der LSB umfassender widerspiegelt. Sie lässt sich in diesem Sinn als die dominante, erklärungsstärkere Differenzierung zwischen den Fällen begreifen.

7.2 Komplexität der Asymmetrie in Heuristik und Empirie

Die in Abschn. 2.3 entworfene Heuristik hat sich bei der empirischen Analyse in der vorliegenden Studie als hilfreich erwiesen. Sie hat mit ihrer Ausdifferenzierung der Asymmetrie in unterscheidbare Dimensionen und Facetten die empirischen Analysen zum einen grundsätzlich für die Komplexität der Asymmetrie sensibilisiert. Zum anderen hat sie mit den unterschiedenen, theoretisch begründeten Asymmetriefacetten und der Herausarbeitung von mit diesen verbundenen Herausforderungen und von Zusammenhängen zwischen den Facetten eine vorläufige Dimensionierung des Forschungsgegenstands sowie ein Begriffsinstrumentarium zur Präzisierung der im Material vorfindlichen Auseinandersetzung mit der Asymmetrie angeboten. Dennoch habe ich die Heuristik nicht subsumtiv auf das Datenmaterial angewendet, sondern unterstützend herangezogen. Dabei hat sich diese als Dimensionierungs- und Präzisierungshilfe bewährt.
Im Folgenden gehe ich auf die in Kap. 4 formulierte Fragestellung (c) ein, wie sich die Auseinandersetzung der Gruppen mit der Asymmetrie zu dem mit der Heuristik entwickelten Verständnis der Asymmetrie verhält. Hierzu diskutiere ich zwei Beobachtungen, die über die rekonstruierten Orientierungen und Orientierungstypen hinausgehen und gerade vor dem Hintergrund der in der Heuristik herausgearbeiteten Komplexität der Asymmetrie bemerkenswert sind. Erstens erweist sich die Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit der Asymmetrie in den Gruppendiskussionen gegenüber der mit der Heuristik umrissenen Asymmetrie als ausschnitthaft. Der Versuch, die damit aufgeworfenen Fragen zu beantworten, führt, wie sich zei-

gen wird, nicht nur zu Überlegungen zum Umgang von Lehrkräften mit Asymmetrie, sondern auch zu Überlegungen auf metatheoretischer Ebene, die die Konzeption impliziten, handlungsleitenden Wissens betreffen. Zweitens ist bei den Gruppen jeweils eine facettenübergreifende Homologie in der habitualisierten Ausgestaltung der Asymmetrie festzustellen. Ausgehend davon lässt sich eine These zum Umgang mit der Asymmetrie entwickeln, die man als „These einer habituell-handlungspraktischen ‚Amalgamierung' der Asymmetrie" bezeichnen könnte. Beide Beobachtungen bieten Ansatzpunkte für weiterführende Untersuchungen.

7.2.1 Ausschnitthafte Auseinandersetzung mit der Asymmetrie

In ihren Untersuchungen widmen sich Helsper et al. (2007) und Liu (2018) dem mit der Asymmetrie verwandten Konzept der pädagogischen Autorität und nehmen verschiedene Autoritätsaspekte in den Blick. Ihre Befunde lassen sich als Ergebnisse zur Asymmetrie als komplexes, mehrdimensionales und facettenreiches Merkmal der LSB lesen und beziehen sich nicht nur auf den Umgang von Lehrkräften mit einzelnen Asymmetriefacetten (vgl. genauer Abschn. 3.1). Sowohl Helsper et al. als auch Liu stellen fest, dass Lehrpersonen auf unterschiedliche Asymmetriefacetten fokussieren und andere Facetten für sie weniger eine Rolle spielen. In beiden Studien setzen sich die Lehrkräfte mit der Asymmetrie der LSB ausschnitthaft auseinander.

Die vorliegende Untersuchung bestätigt diese Ergebnisse. In den Gruppendiskussionen setzen sich die Gruppen mit der Asymmetrie der LSB ebenfalls nur ausschnitthaft auseinander. Die Komplexität der Asymmetrie, die ich mit der Heuristik in Abschn. 2.3 herausgearbeitet habe, wird durch die Auseinandersetzung in den Gruppendiskussionen nur unvollständig abgebildet. Einige der herausgearbeiteten Asymmetriefacetten und der Umgang mit ihnen werden intensiv diskutiert, während andere nicht oder nur beiläufig verhandelt werden (siehe auch die Übersicht in Tabelle 6.1).

Das heißt jedoch nicht, dass der Umgang der Befragten mit der Asymmetrie in der beruflichen Handlungspraxis und speziell in der Interaktion mit Lernenden auf die gleiche Weise ausschnitthaft ist. Auch dann, wenn sich eine Gruppe in ihrer Gruppendiskussion mit einer Asymmetriefacette kaum oder gar nicht auseinandersetzt, ist davon auszugehen, dass sie sich dem Umgang mit dieser Asymmetriefacette in ihrer beruflichen Handlungspraxis nicht entziehen kann. Dass sich der Umgang mit dieser Asymmetriefacette in der beruflichen Handlungspraxis nicht in eine Auseinandersetzung mit ihr in der Gruppendiskussion übersetzt, ist in erster Linie als Ausdruck der Relevanzsetzung der Befragten zu verstehen. Es gibt Auskunft darüber, welche Asymmetriefacetten das konjunktive Erleben der Befragten von ihrer beruflichen Handlungspraxis prägen und welche nicht, der Umgang mit welchen Asymmetriefacetten in der Interaktion mit Lernenden für die Befragten Bedeutung entfaltet und mit welchen nicht. Die Relevanzsetzungen der Befragten werden in der vorliegenden Untersuchung dadurch besonders deutlich, dass bei der Datenerhebung in den Gruppendiskussionen die in der Heuristik ausgearbeiteten Asymmetriefacetten nicht von der Gruppendiskussionsleitung exmanent als Themen eingebracht wurden. Die Gruppendiskussionsimpulse bezogen sich offen auf die alltägliche Berufspraxis der Lehrkräfte und deren Interaktion mit Lernenden. Die in den Gruppendiskussionen sichtbar werdenden Fokussierungen auf bestimmte Facetten der Asymmetrie und vor allem auch das Ausbleiben einer Auseinandersetzung mit anderen spiegelt relativ verlässlich wider, in welchen Hinsichten die asymmetrische Beziehungsstruktur der LSB für die Befragten in deren beruflichen Handlungspraxis bedeutsam wird.

Gleichzeitig bleibt das Bild vom Umgang der Befragten mit der Asymmetrie in gewisser Weise auch unvollständig. Es lassen sich anhand der vorliegenden Daten keine Aussagen über den

Umgang der Befragten mit denjenigen Asymmetriefacetten treffen, die in deren konjunktivem Erleben ihrer beruflichen Handlungspraxis eine untergeordnete Rolle zukommt. Um in diesem Sinn ein vollständigeres Bild des Umgangs von Lehrpersonen mit der Asymmetrie zu erhalten, können weitere Untersuchungen sinnvoll sein, die in der Datenerhebung die in der Heuristik ausgearbeiteten Asymmetriefacetten gezielt einzeln thematisieren. Nachteil gegenüber dem offenen Vorgehen wäre allerdings, dass die Relevanzsetzung der Befragten weniger deutlich hervortreten würde und es schwerer wäre, verlässlich herauszuarbeiten, in welchen Hinsichten die Asymmetrie für die Befragten in ihrer beruflichen Handlungspraxis Bedeutung entfaltet und in welchen nicht.

Welche Asymmetriefacetten ihr konjunktives Erleben der beruflichen Handlungspraxis auf eine solche Weise prägen, dass sich die Lehrkräfte mit diesen in der Gruppendiskussion auseinandersetzen, also in welchen Hinsichten die Asymmetrie für die Lehrkräfte Bedeutung entfaltet, unterscheidet sich in der vorliegenden Untersuchung zwischen den Gruppen (siehe Tabelle 6.1). Während die Gruppen Sandgelb und Veilchenblau im Wesentlichen einzig auf die ordnungsbezogene Machtasymmetrie fokussieren, setzen sich die Gruppen Tannengrün und Rot auch mit einigen anderen Asymmetriefacetten aus der Heuristik auseinander. Besonders bemerkenswert ist bei den letztgenannten Gruppen aber ferner, dass sie sich zusätzlich zu den in der Heuristik aufgeführten Asymmetriefacetten auch mit Machtunterschieden in der LSB auseinandersetzen, die in der Heuristik nicht auftauchen. Diese Machtunterschiede ergeben sich weder aus dem Wesen pädagogischer Praxis (oder ergeben sich daraus höchstens mittelbar) noch sind sie den institutionalisierten Rollen in der LSB eingeschrieben. Deswegen tauchen sie in der Heuristik nicht auf. Dennoch sind sie für diese Gruppen von zentraler Bedeutung. Die beiden Gruppen erweitern daher gewissermaßen die mit der Heuristik umrissene Asymmetrie der LSB um weitere Asymmetriefacetten, die für sie zusätzlich von Bedeutung in ihrer Interaktion mit Lernenden sind.

Für Gruppe Tannengrün erweist sich eine gesellschaftliche Hierarchie zwischen Lehrperson und Lernenden als bedeutsam, die diese Gruppe mit dem generationalen Unterschied in der LSB sowie einem für sich reklamierten gesellschaftlichen Status qua beruflicher Rolle verknüpft sieht. Diese Hierarchie unterstellt sie in der Interaktion mit Lernenden und fordert unter Berufung auf sie Respekt ein. Einer der Machtunterschiede, der für Gruppe Rot eine zentrale Stellung einnimmt und über die mit der Heuristik umrissene Asymmetrie hinausgeht, lässt sich begreifen als eine entgrenzte Variante der wissensbedingten Machtasymmetrie, die in gesellschaftlich-kultureller Wissensasymmetrie fundiert ist. Die Gruppenmitglieder nehmen für die Lernenden eine Position als lebenserfahrenere Vertrauensperson ein, die auch bei privaten Krisen unterstützt. Dass sie so von den Lernenden adressiert werden und diese Position für diese einnehmen, ist für die Gruppenmitglieder hochbedeutsam. Die resultierenden Unterstützungs- und Abhängigkeitsverhältnisse überschreiten allerdings den von Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle abgesteckten Rahmen und dehnen die wissensbedingte Machtasymmetrie auf Bereiche des Außerschulischen aus.

Dass die Gruppen Tannengrün und Rot diesen über die in der Heuristik erfassten Asymmetrie hinausgehenden Machtunterschiede zentrale Bedeutung für ihre berufliche Handlungspraxis beimessen, lässt sich jeweils als Ausdruck ihrer habituellen Orientierungen begreifen. Beide Gruppen gehören zum Typ *Selbstbezüglichkeit* und sind in ihrem Umgang mit der Asymmetrie u. a. an einem Streben nach herausgehobener Bedeutung der eigenen Person orientiert. Die Lehrkräfte von Gruppe Tannengrün binden diese herausgehobene Bedeutung an gesellschaftliche, hierarchische Ordnungen, die sie in der Interaktion mit Lernenden voraussetzen, die Lehr-

kräfte von Gruppe Rot an einen persönlichen, individuellen Bezug der Lernenden zu ihnen und tendieren dabei dazu, die Rollenförmigkeit der LSB handlungspraktisch zu negieren.
Dass sich die zentrale Bedeutung bestimmter Asymmetriefacetten für eine Gruppe auf diese Weise über die für diese Gruppe rekonstruierte handlungsleitende Orientierung im Umgang mit der Asymmetrie erklären lässt, ist bemerkenswerterweise innerhalb der vorliegenden Untersuchung eine Ausnahme. Warum die Gruppen sich in den Gruppendiskussionen speziell mit den Asymmetriefacetten auseinandersetzen, mit denen sie sich auseinandersetzen, und warum mit anderen nicht, wird ansonsten durch Verweis auf deren Orientierung bei der Asymmetriegestaltung nicht verständlich. Es ist nicht klar, wie sich der Ausschnitt der Asymmetrie, mit dem sich eine Gruppe auseinandersetzt, auf den rekonstruierten Gehalt von deren Orientierung zurückführen lassen sollte.
Anstatt weiter auf die Spezifika der Auseinandersetzung der einzelnen Gruppen mit der Asymmetrie einzugehen, möchte ich im Folgenden auf gruppenübergreifende Gemeinsamkeiten fokussieren. Wenig überraschend ist, dass die ordnungsbezogene Machtasymmetrie eine so zentrale Rolle zu spielen scheint, dass sich mehrere Gruppen wiederkehrend in interaktiv dichten Passagen mit ihr auseinandersetzen. Zwei der Gruppen setzen sich sogar mehr oder minder ausschließlich mit dieser Asymmetriefacette auseinander. Überraschender ist, dass sich die Gruppen insgesamt betrachtet mit einigen der in der Heuristik aufgeführten Asymmetriefacetten kaum oder gar nicht auseinandersetzen. Besonders erstaunlich ist dies einerseits bei der sachbezogenen und vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie und den korrespondierenden Aspekten der wissensbedingten Machtasymmetrie sowie andererseits bei der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie. Bei all diesen Asymmetriefacetten ließe sich vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen in Kap. 2 und den in Kap. 3 gesichteten Forschungsbefunden zunächst einmal vermuten, dass ihnen eine zentrale Bedeutung in der Interaktion von Lehrperson und Lernenden zukommt, die sich auch in einer Auseinandersetzung mit ihnen in den Gruppendiskussionen widerspiegelt.
Zur Begründung dieser Vermutung ließe sich im Fall der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie z. B. auf die Beobachtung von Zaborowski et al. (2011) verweisen, dass im schulischen Alltag laufend Leistungsbewertungen produziert werden, dass beinahe täglich Klassenarbeiten, Tests o. ä. geschrieben oder benotet zurückgegeben, mündliche Noten besprochen oder Zeugnisse ausgegeben werden. Allein durch die schiere Anzahl an Leistungsbewertungen werden diese immer wieder zum Thema. Im Unterrichtsalltag wird die bewertungsbezogene Machtasymmetrie folglich fortlaufend prozessiert.
Ferner ließe sich auf ein Spezifikum dieser Asymmetriefacetten verweisen, auf das die Zusammenschau der zu den verschiedenen Facetten gesichteten Studien hindeuten und das ich in Abschn. 3.4 als Superioritätsnegation bezeichnet habe. Im Kontrast zu den anderen Facetten kaschieren Lehrkräfte im Umgang mit der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie nicht nur ihre Inanspruchnahme der superioren Position. Sie zeigen sich sogar darum bemüht, ihre Machtposition hinsichtlich karrierewirksamer Selektion in der interaktiven Ausgestaltung der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie weitgehend zu negieren. Sie stellen ihre „Dispositionsspielräume" (Lüders, 2001a) bei der Leistungsbewertung als begrenzt dar, lösen das Ergebnis der Leistungsbewertung von einem eigenen Einfluss ab und rechnen es vollständig den Lernenden zu. Lehrkräfte scheinen sich mit der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie als ein Problem auseinanderzusetzen, in dessen Bearbeitung sie Mühe investieren. Darauf deuten verschiedene Studien hin, die Formen der Auseinandersetzung mit Leistungsbewertung herausarbeiten, die sich als Abarbeiten an wahrgenommenen Legitimationsproblemen begreifen lassen,

das sich abseits des Unterrichts, vor allem aber auch in direkter Interaktion mit Lernenden vollzieht (vgl. z. B. Kalthoff, 1996; Terhart, 2000; Zaborowski et al., 2011).
Zudem ist davon auszugehen, dass die Lernenden im Fall der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie besonders klare Vorstellungen davon haben, welche Konsequenzen die Dominanzposition der Lehrkraft für sie auch außerhalb der Beziehung zu dieser Lehrkraft haben kann, dass z. B. eine schlechte Note – ob nun gerechtfertigt oder nicht – Ärger zuhause bedeuten, den Ruf schädigen oder die Versetzung und sogar berufliche Chancen gefährden kann. Daher hat die bewertungsbezogene Machtasymmetrie vermutlich in vielen Fällen weitreichende Folgen für die Interaktion von Lernenden und Lehrperson und drängt sich auch auf diese Weise als zu bearbeitendes Problem in der Beziehungsgestaltung auf. Genau das scheint häufig den Widerstand gegen den Bewertungs- und Selektionsauftrag von Lehrkräften zu begründen. In der Gestaltung der Beziehung zu den Lernenden und für den Aufbau eines pädagogischen Arbeitsbündnisses stellt diese Asymmetriefacette daher eine der zentralen Herausforderungen dar, die auch zur Verschärfung der von Helsper (u. a. 2002) herausgearbeiteten Vertrauensantinomie beiträgt (vgl. auch Helsper et al., 2001, S. 58–60).
Dennoch kommt die bewertungsbezogene Machtasymmetrie in den Gruppendiskussionen kaum vor. Ausschließlich Gruppe Rot setzt sich mit ihr auseinander – und dies zudem nur in Bezug auf eine Instrumentalisierung von ihr zur Sanktionierung missbilligten Schüler:innenverhaltens. Diese Form der Auseinandersetzung mit der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie bestätigt zwar den Befund verschiedener Studien, dass einige Lehrkräfte mit dieser Machtposition auf verschiedene Weisen das Verhalten der Lernenden zu bestrafen oder zu regulieren versuchen (vgl. z. B. Hertel, 2020; Streckeisen et al., 2007; Zaborowski et al., 2011). Sie trifft aber nicht den Kern dieser Asymmetriefacette.
Im Fall der sachbezogenen und der vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie sowie der korrespondierenden Aspekte der wissensbedingten Machtasymmetrie ließe sich vor dem Hintergrund der Überlegungen von Kap. 2 gleichermaßen vermuten, dass diesen eine solche Bedeutung für die Interaktion von Lehrperson und Lernenden zukommt, dass sich dies auch in einer Auseinandersetzung mit ihnen in den Gruppendiskussionen dokumentiert. Schließlich handelt es sich um Komponenten der Asymmetrie, durch die die LSB überhaupt erst eine pädagogische Beziehung darstellen kann. Es sind gerade diejenigen Facetten der Asymmetrie, die – aus Perspektive der in Kap. 2 diskutierten Ansätze – zweifellos konstitutiv für die pädagogische Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden sind.
Sachbezogene Wissensasymmetrie und korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie nehmen sowohl in strukturtheoretischer als auch in systemtheoretischer Perspektive auf pädagogische Praxis bzw. Kommunikation eine prominente Stellung ein (Helsper & Reh, 2012; Kade & Seitter, 2003). In systemtheoretischer Perspektive wird betont, dass diese Asymmetriefacetten im Unterricht fortlaufend sichtbar werden. Sie werden bei pädagogischer Kommunikation über die pädagogische Absicht und durch die erforderliche kommunikative Aneignungsüberprüfung stets mitkommuniziert. Dies wird empirisch bestätigt durch die in Abschn. 3.2.1 diskutierten Forschungsergebnisse zu lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgesprächen und Formen individualisierten Unterrichts, die verdeutlichen, wie stark die unterrichtliche Interaktion durch sachbezogene Wissensasymmetrie und sachbezogen-wissensbedingte Machtasymmetrie vorstrukturiert ist. Trotz dieser fundamentalen Bedeutung dieser Asymmetriefacetten setzt sich nur Gruppe Tannengrün mit ihnen – bzw. genauer: mit der sachbezogenen Wissensasymmetrie – auseinander. Diese Gruppe erlebt immer wieder Schüler:innenverhalten, das sie als massive Infragestellungen ihrer sachbezogenen Überlegenheit empfindet und Ausdruck eines

prinzipiellen Antagonismus ist, den sie in ihrer Interaktion mit Lernenden wahrnimmt. Diese Infragestellungen erscheinen vor dem Hintergrund der zur sachbezogenen Wissensasymmetrie gesichteten Forschungsergebnisse ungewöhnlich, erklären aber, warum sich diese Gruppe in ihrer Gruppendiskussion mit der sachbezogenen Wissensasymmetrie auseinandersetzt. Unklar bleibt, warum die anderen Gruppen dies nicht tun.
Vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie und korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie wiederum erscheinen aus strukturtheoretischer Perspektive als eine der zentralen Grundlagen für eine stellvertretende Krisenbearbeitung im Bereich der Wissens- und Normenvermittlung und für das Zustandekommen eines pädagogischen Arbeitsbündnisses (Oevermann, 2002). Darüber hinaus konfrontieren diese Asymmetriefacetten ebenso wie sachbezogene Wissensasymmetrie und sachbezogen-wissensbedingte Machtasymmetrie Lehrkräfte jeweils mit einander wechselseitig begrenzenden Herausforderungen, in deren Spannungsfeld sich die Gestaltungsbedürftigkeit der Asymmetriefacetten ergibt, wie in Abschn. 2.3 skizziert. Dennoch erlebt offenbar keine der Gruppen die Ausgestaltung dieser Asymmetriefacetten in ihrer beruflichen Handlungspraxis auf eine solche Weise, dass sich diese in den Gruppendiskussionen widerspiegelt.
Das fast vollständige Ausbleiben einer Auseinandersetzung mit der sachbezogenen und der vermittlungsbezogenen Wissensasymmetrie, mit den korrespondierenden Aspekten der wissensbedingten Machtasymmetrie sowie mit der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie ist also vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen und bereits vorliegenden Forschungsergebnissen erstaunlich. Es könnte gewinnbringend sein, dem in zukünftigen Arbeiten nachzugehen und das Verhältnis der Asymmetrie als Strukturmerkmal, das die pädagogische Beziehung in Schule kennzeichnet und zum Teil erst ermöglicht, und der Bedeutung, die die Beteiligten ihr in ihrer Handlungspraxis zuweisen, genauer auszuleuchten. Anhand des Datenmaterials dieser Studie lässt sich die weitgehend fehlende Auseinandersetzung mit diesen Asymmetriefacetten nicht erklären. Dennoch möchte ich abschließend eine mögliche Erklärung explorieren, die vor allem für die sachbezogene Wissensasymmetrie und die korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie plausibel erscheint und ein Ansatzpunkt für weiterführende Untersuchungen sein könnte.
Möglich wäre folgende Erklärung: Diese Asymmetriefacetten könnten sowohl für Lehrpersonen als auch für Lernende so selbstverständlich sein, dass zwar aus der Beobachterperspektive deutlich wird, wie stark die Asymmetriefacetten die Interaktion von Lehrperson und Lernenden vorstrukturieren und dieser als Bezugspunkte zugrunde liegen, dass sie aber aus Perspektive der Beteiligten sozusagen unsichtbar werden. Der Umgang mit ihnen könnte so stark verinnerlichten Mustern folgen, dass diese sich nicht nur einer Explikation durch die Akteur:innen entziehen, sondern von diesen nicht einmal in Erzählungen und Beschreibungen der Handlungspraxis zur Darstellung gebracht werden können. Diese Muster könnten *in einem gesteigerten Maße* dem reflexiven Zugriff durch die Akteur:innen entzogen und in diesem Sinne in einem gesteigerten Maße implizit sein, sodass der Umgang mit diesen Asymmetriefacetten und die ihm zugrunde liegenden Handlungsmuster über das Gruppendiskussionsverfahren nicht zugänglich sind.
Anschließen ließe sich hier an Ausführungen Bohnsacks (2017b, Kap. 5) zur „Vielschichtigkeit des impliziten Wissens“. Bohnsack schlägt vor, die Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen als Spektrum unterschiedlicher Grade von Explizitheit zu verstehen. Er geht davon aus, dass es Formen impliziten, durch konjunktive Erfahrungsräume konturierten Wissens gibt, die besonders eng mit ihrer Performanz, ihrem Vollzug im Handeln, verbunden sind. Sie sind stärker inkorporiert als andere Formen impliziten Wissens. Aufgrund der engen Verbindung mit dem Handlungsvollzug, so ließe sich dies möglicherweise verstehen, lässt sich dieses Wissen

anders als weniger inkorporiertes, aber dennoch handlungsleitendes implizites Wissen nicht im Medium der proponierten Performanz, also anhand von in Gruppendiskussionen erzählter Praxis, sondern nur im Medium der performativen Performanz, also anhand von Praxis in actu, erfassen (S. 143, vgl. auch Bohnsack, 2012, 2013a).

Die betreffenden Asymmetriefacetten könnten nun die unterrichtliche Interaktion in dem Sinn mit besonders hoher Selbstverständlichkeit vorstrukturieren, dass das handlungsleitende Wissen, das dem Umgang der Lehrkräfte mit ihnen zugrunde liegt, enger an seinen Vollzug geknüpft ist, als es bei anderen Asymmetriefacetten der Fall ist. Mit dem handlungsleitenden Wissen, das dem Umgang der Lehrkräfte mit den betreffenden Asymmetriefacetten zugrunde liegt, könnten diese sich dann nur im Modus performativer Performanz, nicht in dem proponierter Performanz auseinandersetzen.

Im Fall der sachbezogenen Wissensasymmetrie und der korrespondierenden wissensbedingten Machtasymmetrie könnten für diese Erklärungsmöglichkeit auch die in Kap. 3.2.1 gesichteten Befunde sprechen. Zwar gilt für alle Asymmetriefacetten, dass sie zumindest teilweise so sehr in die Struktur der LSB eingeschrieben sind, dass sie einen selbstverständlichen und kaum zu irritierenden Bezugspunkt bilden, der die Interaktion in der LSB stets mitvorstrukturiert, wie in Abschn. 3.4 in Zusammenführung der zu allen Facetten gesichteten Befunden aufgezeigt. Allerdings scheint vor dem Hintergrund der zu sachbezogener Wissensasymmetrie und korrespondierender wissensbedingter Machtasymmetrie diskutierten Forschungsergebnisse plausibel, dass dies für diese Facetten in besonderem Maße gilt. Beispielsweise zeigen verschiedene Untersuchungen zur Gesprächsstruktur von lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgesprächen, wie selbstverständlich, stillschweigend und prinzipiell von allen Beteiligten vorausgesetzt wird, dass Lernende auf eine Rückversicherung durch die Lehrkraft als fachlich kompetentere Andere oder als die mit fachlicher Deutungshoheit Ausgestattete angewiesen sind – und dass dies von allen anderen auch vorausgesetzt wird. Die Selbstverständlichkeit dieser Voraussetzung ermöglicht, dass Lehrkräfte Schüler:innenbeiträge auch implizit bestätigen oder zurückweisen können, ohne dass Unklarheiten entstehen (vgl. z. B. Kalthoff, 1995; Lüders, 2003; McHoul, 1978; Streeck, 1979).

Zudem scheint für Lehrkräfte z. B. auch im individualisierten Unterricht klar zu sein, dass Lernende auf ihre sachbezogene Überlegenheit angewiesen sind. Rückversicherungen durch die Lehrkraft als fachliche kompetentere Andere erfolgen auch hier laufend in Form ständigen Überprüfens von Arbeitsergebnissen, obwohl dies unter den Bedingungen individualisierten Unterrichts mit erheblichem Aufwand verbunden ist und dieses Unterrichtsformat programmatisch auf Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von Lernenden ausgerichtet ist (vgl. z. B. Breidenstein & Rademacher, 2017).[102]

102 Fast vollständig analoge Befunde finden sich für die ordnungsbezogene Machtasymmetrie. Diese betreffen genauer gesagt den Aspekt der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie, der sich auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Aktivitäten bezieht. Auffälligerweise ist dies gerade auch der Aspekt der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie, der in den Gruppendiskussionen nur vereinzelt am Rande behandelt wird, obwohl sich die Lehrkräfte intensiv mit dem Aspekt der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie befassen, der sich auf die Regelung des sozialen Miteinanders bezieht. Bei den Gruppen, die sich beiläufig auch mit dem auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Aktivitäten bezogenen Aspekt auseinandersetzt, sind die beiden Aspekte eng miteinander verwoben, worin sich die Zugehörigkeit der Gruppen zum Typ *Bezug auf das beruflich Notwendige* widerspiegelt. Dass gerade zu dem Aspekt der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie, der von den Gruppen nicht oder höchstens aufgrund einer Verwobenheit mit dem anderen Aspekt diskutiert wird, Befunde mit deutlicher Analogie zu den oben für die sachbezogene Wissensasymmetrie vorliegen, stärkt noch einmal die Plausibilität der vorgeschlagenen Erklärung für die fehlende Auseinandersetzung mit dieser Asymmetriefacette.

Eine herausragende Selbstverständlichkeit von sachbezogener Wissensasymmetrie und korrespondierender wissensbedingter Machtasymmetrie scheint also angesichts bereits vorliegender Forschungsbefunde durchaus denkbar und ist eine mögliche Erklärung für das weitgehende Fehlen einer Auseinandersetzung mit diesen Asymmetriefacetten in den Gruppendiskussionen. Der Konstitutivität dieser Asymmetriefacetten für das Pädagogische der Beziehung von Lehrperson und Lernenden würde demnach eine hohe Selbstverständlichkeit, mit der diese als Bezugspunkte der Interaktion vorausgesetzt werden, in Form einer weitgehenden Inkorporierung des Umgangs mit diesen korrespondieren.[103] Diese Erklärung ließe sich möglicherweise auch auf die vermittlungsbezogene Wissensasymmetrie und die korrespondierende wissensbedingte Machtasymmetrie übertragen. Für diese Facetten scheint ebenfalls plausibel, dass sie eine so stark inkorporierte Grundstruktur der unterrichtlichen Handlungspraxis darstellen, dass sich der Umgang mit ihnen einer Darstellung in Form von Erzählungen und Beschreibungen durch die Befragten weitgehend entzieht. Im Fall der bewertungsbezogenen Machtasymmetrie scheint eine solche Erklärung jedoch zunächst einmal weniger naheliegend. Schließlich finden verschiedene Studien, dass Lehrkräfte sich mit ihrer Bewertungsmacht als ein Problem auseinandersetzen und sich daran auch in der Interaktion mit Lernenden abarbeiten. Ein alternativer Ansatzpunkt könnte die Feststellung Terharts (2000) sein, dass Lehrkräfte Austausch über Leistungsbewertung vermeiden und ein solches „gezielte[s] Nebeneinanderher-Arbeiten [...] vor der Notwendigkeit ständiger Begründungs- und Rechtfertigungsdiskurse" schützt (S. 46). Dies könnte auf eine Tabuisierung hindeuten, die sich auch in Gruppendiskussionen im Aussparen des Themas äußert (vgl. allerdings die interaktiv dichten, narrativen Austausche über Leistungsbewertung in Rotter & Bressler, 2022).
Wie das fast vollständige Ausbleiben einer Auseinandersetzung mit diesen Asymmetriefacetten in den Gruppendiskussionen zu erklären ist, lässt sich an dieser Stelle nicht abschließend beantworten. Die mögliche Erklärung, die ich für den Fall der sachbezogenen Wissensasymmetrie und der korrespondierenden wissensbedingten Machtasymmetrie skizziert habe, illustriert, welches Erkenntnispotenzial – auch für metatheoretische Fragen zur Konzeption impliziten, handlungsleitenden Wissens – darin steckt, der Frage nach Erklärungen für die ausschnitthafte Auseinandersetzung mit der Asymmetrie in den Gruppendiskussionen nachzugehen. Weiterverfolgen ließe sich dies beispielsweise in Untersuchungen, die Datenerhebung mittels Interview mit Videografie von Unterricht kombinieren und so Zugang sowohl zur Auseinandersetzung mit der Asymmetrie im Modus proponierter Performanz als auch zu solcher im Modus performativer Performanz und deren Verhältnis zueinander ermöglichen. Derartige und weitere Untersuchungen, die der Ausschnitthaftigkeit der Auseinandersetzung mit der Asymmetrie weiter nachgehen, wären eine sinnvolle Ergänzung zu solchen, die über exmanente Thematisierungen der einzelnen Asymmetriefacetten auf eine in gewissem Sinn umfassendere Erfassung desjenigen impliziten, handlungsleitenden Wissens zielen, das nicht vollständig inkorporiert und der Rekonstruktion über proponierte Performanz zugänglich ist.

7.2.2 Facettenübergreifende Homologie des Modus der Asymmetriebearbeitung

Die in der Heuristik vorgeschlagene Ausdifferenzierung der asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB in verschiedene Dimensionen und Facetten macht einerseits auf deren Komplexität aufmerksam. Andererseits sensibilisiert sie für die Möglichkeit, dass sich diese Komplexität

103 Zumindest sofern die Selbstverständlichkeit nicht durch einen prinzipiellen Antagonismus, der auch diese Ungleichheitskonstellationen in der Beziehung angreift, erschüttert wird, wie es bei Gruppe Tannengrün der Fall zu sein scheint.

auch in der Auseinandersetzung von Lehrkräften mit der Asymmetrie widerspiegelt und die Art der Auseinandersetzung facettenabhängig sein könnte, d. h., Lehrkräfte sich mit unterschiedlichen Asymmetriefacetten unterschiedlich auseinandersetzen könnten.
Eine solche Facettenabhängigkeit stellt etwa Liu (2018) fest. Wie in Abschn. 3.1 skizziert, untersucht Liu u. a., wie Lehrpersonen sich mit Asymmetrie und Autorität[104] in der LSB auseinandersetzen und berücksichtigt dabei mehrere Asymmetriefacetten und Autoritätsformen. Einige der befragten Lehrpersonen setzen sich nach Lius Analyse mit verschiedenen Asymmetriefacetten auf sehr ähnliche Weise auseinander, einige jedoch auch auf sehr unterschiedliche. So lässt sich z. B. einer der von Liu herausgearbeiteten Typen hinsichtlich der Asymmetrie charakterisieren als Kombination aus Negation der sachbezogenen Wissensasymmetrie – Idealisierung einer „zirkuläre[n] Wissenssymmetrie" – und gleichzeitigem Festhalten an der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie – Anstreben einer „Asymmetrie zu den Schülern auf der Organisationsebene […] (z. B. Disziplinierung, Organisation usw.)" (S. 322). Eine dazu beinahe spiegelverkehrte Kombination charakterisiert einen anderen Typus. Dieser bemüht sich einerseits hinsichtlich der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie um eine „begrenzte Disziplinierung" und „Ausbalancierung" von Heteronomie und Autonomie (S. 321), betont andererseits aber auch die sachbezogene Wissensasymmetrie.
Obwohl in der vorliegenden Untersuchung die entwickelte Heuristik für die Möglichkeit einer Facettenabhängigkeit sensibilisiert und diese Möglichkeit im Auswertungsprozess stets mitgedacht wurde, zeigen die Rekonstruktionsergebnisse bemerkenswerterweise eine Facetten*un*abhängigkeit der Auseinandersetzung mit der Asymmetrie. Die Gruppen setzen sich mit den unterschiedlichen Ungleichheitskonstellationen, die sie in ihrer Gruppendiskussion verhandeln, jeweils auf einheitliche, facettenübergreifende Weise auseinander. Die konjunktiven Erfahrungen und habituellen Orientierungen, die sich rekonstruieren lassen und die Gruppenmitglieder verbinden, weisen eine facettenübergreifende Homologie auf. Sie umspannen sämtliche Ungleichheitskonstellationen, die für die Gruppen so relevant sind, dass sie diese in der Gruppendiskussion verhandeln. Für die Gruppen Sandgelb und Veilchenblau gilt dies trivialerweise, da diese im Wesentlichen nur eine Asymmetriefacette, die ordnungsbezogene Machtasymmetrie, diskutieren (vgl. Tabelle 6.1). Bei diesen Gruppen ist die Feststellung einer facettenübergreifenden Homologie im Umgang mit der Asymmetrie entsprechend wenig aussagekräftig. Anders sieht es bei den Gruppen Tannengrün und Rot aus. Diese setzen sich in ihrer Gruppendiskussion mit verschiedenen Ungleichheitskonstellationen auseinander. Dabei dokumentiert sich jeweils eine übergreifende Orientierung, die den Umgang der Gruppe mit den verschiedenen Ungleichheitskonstellationen, insbesondere die selbstverständliche Inanspruchnahme der korrespondierenden superioren Position, in homologer Weise strukturiert.
Im Fall von Gruppe Tannengrün liegt die *Orientierung am Streben nach Statusakzeptanz* und nach herausgehobener Bedeutung der eigenen Person qua beruflicher Rolle dem Umgang mit den verschiedenen Ungleichheitskonstellationen, die die Gruppe in der Gruppendiskussion verhandelt, gleichermaßen als handlungsleitendes Prinzip zugrunde. Sie bildet einen facettenübergreifend homologen Modus der Asymmetriebearbeitung, der die selbstverständliche Inanspruchnahme einer sachbezogenen Überlegenheit ebenso prägt wie etwa die der ordnungsbezogenen Dominanzposition. Darüber hinaus nimmt die Gruppe auch die Interaktion mit

104 Auch wenn Liu (2018) nicht durchgehend systematisch zwischen Asymmetrie und Autorität unterscheidet (z. B. S. 42), nimmt sie grundsätzlich eine ähnliche Unterscheidung wie in Abschn. 2.3.2 vor und weist darauf hin, dass nur manche Lehrkräfte eine Anerkennung der Asymmetrie durch Lernende berichten und erst in diesen Fällen der Lehrkraft eine Autoritätsposition innerhalb der LSB zukommt (S. 356).

Lernenden hinsichtlich der Asymmetrie auf eine homologe, facettenübergreifende Weise wahr. Unabhängig davon, um welches Asymmetriefacette es geht, erlebt die Gruppe ihre Interaktion mit Lernenden als kontinuierlichen Kampf um Anerkennung der Asymmetrie. Nach Wahrnehmung der Gruppe stellen die Lernenden jede für sie bedeutsame superiore Position der Lehrkraft infrage (vgl. Abschn. 5.2).

Im Fall von Gruppe Rot zeigt sich in analoger Weise eine facettenübergreifende Homologie in der Auseinandersetzung mit der Asymmetrie. Auch bei dieser Gruppe erweist sich die *Orientierung der diffundierenden Selbstbezüglichkeit* als Modus der Asymmetriebearbeitung, der sich gleichförmig über alle Ungleichheitskonstellationen hinweg zeigt, die die Gruppe in der Gruppendiskussion verhandelt. Auch wie Gruppe Rot ihre Interaktion mit Lernenden hinsichtlich der Asymmetrie erlebt, ist wie bei Gruppe Tannengrün für die verschiedenen Ungleichheitskonstellationen gleich. Sie erfährt seitens der Lernenden einen Umgang mit den verschiedenen Ungleichheitskonstellationen, den sie durchgängig als im gesteigerten Maße passförmig zu ihrer selbstverständlichen Inanspruchnahme einer superioren Position wahrnimmt.

Ergänzend lässt sich auch die Gruppendiskussion der Gruppe Sandgelb hinzuziehen, obwohl sich diese Gruppe eigentlich nur mit einer einzigen Asymmetriefacette befasst. Denn in zwei knappen Andeutungen und einer ausführlicheren Erzählung setzt sich eine der Lehrerinnen mit einer weiteren Asymmetriefacette, der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie, auseinander (vor allem GD Sandgelb, Z. 1149–1171). Zwar ist die von dieser Lehrerin geschilderte Erfahrung für die übrige Gruppe nicht anschlussfähig und der sich in der Erzählung dokumentierende Modus des Umgangs mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie lässt sich weder als konjunktiv rekonstruieren noch an weiteren Passagen zu dieser Asymmetriefacette bestätigen.[105] Aber er ist homolog zu dem Modus, der für den Umgang der Gruppe mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie zu rekonstruieren ist. Insofern deutet sich in dieser Gruppendiskussion eine facettenübergreifende Homologie in der Auseinandersetzung mit der Asymmetrie zumindest an.

In der betreffenden Erzählung berichtet die Lehrerin Bianca von einer Situation direkt vor der Gruppendiskussion. Eine Schülerin hat ihr private Sorgen offenbart, sie dadurch als lebenserfahrenere Vertrauensperson adressiert und um Rat gefragt. Damit wurde Bianca mit einer ähnlichen Ausweitung der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie und der korrespondierenden wissensbedingten Machtasymmetrie auf Bereiche des Außerschulischen konfrontiert, wie sie die Lehrkräfte von Gruppe Rot an verschiedenen Stellen ihrer Gruppendiskussion verhandeln. Im Kontrast dazu, wie diese Lehrkräfte die Ausweitung der Asymmetrie und ihren Umgang damit schildern, dokumentiert sich in Biancas Erzählung erneut die *Orientierung an der angeeigneten beruflichen Verantwortung der Lehrer:innenrolle*, die sich sonst für den Umgang von Biancas Gruppe mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie dokumentiert. Zentraler Bezugspunkt in der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie und deren Ausweitung ist für Bianca die wahrgenommene Verantwortung als Lehrkraft. Sie besinnt sich darauf, was für sie als Lehrerin in dieser Situation zu tun ist. Sie übernimmt die Rolle der lebenserfahreneren Vertrauensperson nur zögerlich und fragt sich, ob sie „da jetzt so der richtige Ansprechpartner" ist. In der Gruppendiskussion rahmt sie die Situation als „Bera-

105 Zwar kommt eine weitere Lehrerin der Gruppe Sandgelb in einem Passus auf ihre Position in der LSB als „die Erwachsene und die Pädagogin" (GD Sandgelb, Z. 1176f.) zusprechen, thematisiert damit den Charakter der LSB als pädagogische Generationsbeziehung und die gesellschaftlich-kulturelle Wissensasymmetrie. Dies wird jedoch weder von ihr noch von den übrigen Gruppenmitgliedern weiterverfolgt und spielt im weiteren Diskurs keine Rolle.

tungsgespräch" und bezieht sie auf ihre beruflichen Verpflichtungen und die Grenzen, die einem solchen Beratungsgespräch im Rahmen des schulischen Alltags damit gesetzt sind.[106]
In der vorliegenden Untersuchung lassen sich also bei zwei der betrachteten Gruppen facettenübergreifende Homologien in der Auseinandersetzung mit der Asymmetrie beobachten, die sämtliche von der jeweiligen Gruppe verhandelten Ungleichheitskonstellationen umfassen. Diese Beobachtungen werden zusätzlich gestützt durch analoge Hinweise in der Gruppendiskussion einer dritten Gruppe. Auch bei der vierten Gruppe lässt sich keine Facettenabhängigkeit des Modus der Asymmetriebearbeitung rekonstruieren, wobei dies angesichts der Fokussierung der Gruppe auf eine einzige Asymmetriefacette weniger aussagekräftig ist. Die facettenübergreifende Homologie in den Modi der Asymmetriebearbeitung, die sich bei den übrigen Gruppen rekonstruieren lassen oder andeuten, verbinden zudem nicht bloß Asymmetriefacetten, zwischen denen ohnehin Zusammenhänge bestehen, die sich bereits aufgrund theoretisch-heuristischer Überlegungen ausmachen lassen und die ich in Abschn. 2.3 skizziert habe.
Dieses Ergebnis, dass sich in der vorliegenden Untersuchung ausschließlich facettenübergreifend homologe und keine facettenabhängigen Modi der Asymmetriebearbeitung finden, könnte selbstverständlich schlicht der Fallauswahl geschuldet sein. Die Hinzunahme weiterer Gruppen könnte genauso auch solche Fälle zutage fördern, deren Auseinandersetzung mit der Asymmetrie facettenabhängig ist und deren Umgang mit unterschiedlichen Asymmetriefacetten von heterologen Orientierungen strukturiert wird. Dem wäre in weiteren Untersuchungen nachzugehen. An dieser Stelle kann jedoch auch sinnvoll sein, diese Vermutung erst einmal zurückzustellen und Überlegungen unter der Annahme anzustellen, dass es für dieses Ergebnis andere, *systematische* Gründe gibt und es nicht nur auf die Fallauswahl zurückzuführen ist. Diese spekulativen Überlegungen können zusätzliche Impulse für weiterführende Forschung geben.
Aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive ist zu unterscheiden zwischen einerseits einer Auseinandersetzung mit der Asymmetrie in Form reflexiv-theoretisierender Entwürfe und andererseits einer solchen in Form des habitualisierten Umgangs mit der Asymmetrie in der Handlungspraxis und auf Ebene der habituellen Orientierungen, die dem handlungspraktischen Umgang zugrunde liegen. So beziehen sich z. B. die eingangs skizzierten Befunde von Liu (2018) auf erstgenannte Form der Auseinandersetzung. Die Befunde sind am besten als Aussagen darüber zu verstehen, wie die befragten Lehrpersonen die LSB und deren Asymmetrie theoretisierend reflektieren und welche Idealmodelle sie dabei entwerfen.[107] Auf welche Weise oder Weisen die Lehrpersonen in ihrer beruflichen Handlungspraxis mit der Asymmetrie umgehen und ob die Auseinandersetzung mit ihr in dieser Form facettenabhängig ist, bleibt dabei offen. Umgekehrt bleibt bei den Befunden meiner Untersuchung weitgehend offen, wie die Gruppen die LSB und deren Asymmetrie reflexiv-theoretisierend entwerfen. Die Befunde beziehen sich stattdessen auf die Ebene des handlungspraktischen Umgangs mit ihr – genauer: auf die Ebene der zugrunde liegenden habituellen Orientierungen.
Hinsichtlich dieser Ebene lässt sich basierend auf den Befunden folgende These entwickeln: Die Asymmetrie in der LSB lässt sich zwar analytisch wie in der erarbeiteten Heuristik in unter-

106 Siehe beispielsweise: „ob ich da jetzt so der richtige Ansprechpartner bin" (GD Sandgelb, Z. 1092–1094), „dann haben wir jetzt gerade- das is das macht man dann in=er Pause, ne also dann is=ja die St- Stunde vorbei weil in=er Stunde kann man=s nicht, und dann hat man in der Pause so=n Gespräch das dauert dann ne Viertelstunde bis es schellt dann muss man noch sagen na tut mir leid ich muss jetzt wieder in den Unterricht […] man macht dann ber- im Grunde genommen nen Beratungsgespräch" (Z. 1159–1168).

107 Liu (2018) selbst formuliert den Anspruch, „pädagogische Orientierungen" bzw. „Lehrerhabitus" (S. 5 und passim) zu rekonstruieren. In Abschn. 3.1 skizziere ich, warum ich zu einer abweichenden Deutung der berichteten Befunde komme.

schiedliche Dimensionen und Facetten ausdifferenzieren. Diese Ausdifferenzierung mag sich teilweise auch wie bei Liu (2018) in der reflexiv-theoretisierenden Auseinandersetzung von Lehrkräften mit der Asymmetrie widerspiegeln. In ihrer habitualisierten beruflichen Handlungspraxis, so die These, stellt sich Lehrkräften die Asymmetrie jedoch als ein komplexes, aber nicht weniger zusammenhängendes Ganzes, als *Amalgam* dar. Dies gilt, so lässt sich anhand meiner Befunde weiter vermuten, unabhängig davon, ob Lehrkräfte die Interaktion mit Lernenden hinsichtlich der Asymmetrie oppositionell oder komplementär wahrnehmen (Typik I) und ob ihre Ausgestaltung der Asymmetrie von einer Orientierung des Typs *Selbstbezüglichkeit* oder des Typs *Bezug auf das beruflich Notwendige* geprägt ist (Typik II).
Diese Amalgamthese ist dabei nicht so zu verstehen, dass der handlungspraktische Umgang mit den verschiedenen Asymmetriefacetten vollständig einheitlich ist. So deuten sich beispielsweise in der erwähnten Erzählung von Bianca aus Gruppe Sandgelb Differenzen zwischen ihrem Umgang mit der gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie und dem mit der ordnungsbezogenen Machtasymmetrie an. Diese Differenzen befinden sich allerdings sozusagen an der Oberfläche der Handlungspraxis. Während Bianca ihre ordnungsbezogene Dominanzposition mit Selbstverständlichkeit und Nachdruck in Anspruch nimmt, ist sie beim Übernehmen einer Position als lebenserfahrenere Beraterin zurückhaltender. Auf tieferliegender Schicht der Handlungspraxis folgt ihr Umgang mit beiden Asymmetriefacetten aber einer vereinheitlichenden Strukturlogik, die ihre Bearbeitung der beiden Asymmetriefacetten miteinander verbindet, sodass sie sich unterhalb der Oberfläche der Handlungspraxis einheitlich auf die asymmetrische Beziehungsstruktur der LSB bezieht.
Diese These einer ‚habituell-handlungspraktischen Amalgamierung' der Asymmetrie ließe sich in anschließenden Untersuchungen ebenso weiterverfolgen wie die Vermutung, das Ergebnis, dass in der vorliegenden Studie ausschließlich facettenübergreifende Modi der Asymmetriebearbeitung rekonstruiert wurden, sei schlicht der Fallauswahl geschuldet. Zu fragen wäre dabei auch genauer nach dem Verhältnis von reflexiv-theoretisierender und handlungspraktischer Auseinandersetzung mit der Asymmetrie.

7.3 Selbstbezüglichkeit und Bezug auf das beruflich Notwendige in weiteren Praxisdimensionen

Die von mir rekonstruierten Orientierungen und Orientierungstypen weisen auffällige Parallelen zu habitualisierten Handlungsmustern von Lehrkräften auf, die in zwei anderen Untersuchungen – Hericks (2006) und Kowalski (2020) – rekonstruiert werden. Die in den beiden Untersuchungen zugrunde gelegten metatheoretischen Schärfungen des Gegenstands habitualisierter Handlungsmuster unterscheiden sich etwas von denen in meiner Untersuchung. Zudem widmen sich die Untersuchungen anderen Fragestellungen, sodass sich auch die von Hericks und Kowalski rekonstruierten Handlungsmuster auf andere Praxisdimensionen als den Umgang mit Asymmetrie beziehen. In ihrem Gehalt ähneln sie dennoch teilweise stark den von mir in Bezug auf den Umgang mit Asymmetrie herausgearbeiteten. Dies ist gerade aufgrund der Unterschiede in den Praxisdimensionen, auf die sich die Handlungsmuster in den unterschiedlichen Studien beziehen, bemerkenswert.
Mit dieser Beobachtung lässt sich zunächst einmal festhalten, dass sich habitualisierte Handlungsmuster, die vergleichbar mit den von mir für den Umgang mit Asymmetrie rekonstruierten Orientierungen sind, auch hinsichtlich weiterer Dimensionen der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften finden. Dies führt auch zu der Frage, wie stark vereinheitlicht die habitualisierten Handlungsmuster zu denken sind, die der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften

als modi operandi zugrunde liegen, d. h., ob eher von einem einheitlichen der Handlungspraxis zugrunde liegendem Muster oder eher von einem Konglomerat von auf kleinere Ausschnitte der Praxis bezogenen Mustern auszugehen ist. Diese Frage kann ich hier nur ausblickhaft andiskutieren. Der Fokus liegt im Folgenden auf der Beobachtung, dass sich habitualisierte Handlungsmuster vergleichbar den von mir herausgearbeiteten hinsichtlich weiterer Bereiche der Berufspraxis von Lehrkräften finden. Diese bemerkenswerten Parallelen in den Befunden von Hericks und Kowalski einerseits und der vorliegenden Studie andererseits zeige ich im Folgenden auf und sehe dabei von den Detailunterschieden in den metatheoretischen Konzeptionen ab.

Hericks (2006) untersucht in seiner Längsschnittstudie aus einer berufsbiografischen und bildungsgangtheoretischen Perspektive Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften in der Berufseingangsphase nach dem Vorbereitungsdienst. Er fragt danach, wie Lehrkräfte diese Phase erleben und die mit ihr verbundenen beruflichen Entwicklungsaufgaben bewältigen. Hierzu rekonstruiert er mittels einer Triangulation von Objektiver Hermeneutik und Dokumentarischer Methode berufliche Habitus von Lehrkräften. Der Kontrast zwischen zwei der drei in detaillierten Fallstudien betrachteten Fällen weist dabei deutliche Parallelen zum Kontrast zwischen den Typen *Selbstbezüglichkeit* und *Bezug auf das beruflich Notwendige* von Typik II auf.
Einer der Fälle ist der Fall Ulrich Peters (Hericks, 2006, S. 234–297, 415–418). Dessen beruflichen Habitus bestimmt Hericks als „*Veräußerungshabitus*“ (S. 417), der auf zwei Weisen zum Ausdruck kommt: zum einen als ein „*Erklärerhabitus*“ (S. 250), der Ulrich Peters’ Vermittlungshandeln prägt, zum anderen im Bild des „*Lehrers als Gefährten*“ (S. 296), das seine Gestaltung der LSB prägt. Den beiden Ausdrucksweisen liegt verbindend Ulrich Peters’ Streben nach „Authentizitätserfahrung“ (S. 249) zugrunde, d. h. nach der Erfahrung, dass andere ihn in den Fähigkeiten bestätigen, die er sich zuschreibt. Solche Authentizitätserfahrungen zieht Ulrich Peters ursprünglich aus seinen Vermittlungstätigkeiten als Nachhilfelehrer und studentischer Tutor. Er ist jemand, der anderen gerne etwas erklärt, und erhält hierzu im Rahmen der genannten Vermittlungstätigkeiten positive Rückmeldungen. Auch in seinem schulischen Unterricht steht Ulrich Peters als Erklärer der Fachinhalte im Zentrum. Sein Unterricht gibt in seinen Schilderungen eher „das Bild einer Physik*vorlesung*“ (S. 272, Hervorhebung im Original) ab. Dabei betrachtet der Lehrer den Unterricht vorrangig aus Perspektive seines Handelns sowie seiner Interessen und Bedürfnisse. Es gelingt ihm kaum, die Aneignungsperspektive der Lernenden einzunehmen und sich dem Unterrichtsgeschehen von deren Handeln aus zu nähern. Er setzt wiederholt „Klassengespräche“ mit ausschweifenden Lehrervorträgen gleich und wünscht sich, über die Fachinhalte zu sprechen, d. h. vorzutragen. Dabei sieht er selbst die Schwierigkeit, mit seinem Vorgehen die Lernenden nicht zu erreichen. Es gelingt ihm aber nicht, seinen Wunsch, als Erklärer zu fungieren, einem für Lernende anregenden Unterricht hintanzustellen. Mit diesem von seinem Erklärerhabitus geprägten Unterrichtsstil kann Ulrich Peters die angestrebte Authentizitätserfahrung zunehmend nicht verfolgen, weil positive Rückmeldungen ausbleiben. Anstatt jedoch die unterrichtlichen Schwierigkeiten anzugehen, weicht der Lehrer ihnen aus und fokussiert stattdessen darauf, seine Beziehung zu den Lernenden zu verbessern, was für ihn bedeutet, deren diffus-persönliche Anteile zu stärken, spezifisch-rollenförmige Anteile zurückzudrängen und sich als Gefährte der Lernenden zu positionieren. Diese Beziehungsarbeitet gestaltet er dabei ebenso wie seine Vermittlungsarbeit „aus einer Egozentrierung heraus“ (S. 296).
Im Kontrast zum Fall Ulrich Peters steht der Fall Martina Watermann (Hericks, 2006, S. 179–233, 418–420). Den beruflichen Habitus dieser Lehrerin bestimmt Hericks als „*Aneignungshabitus*“ (S. 190). Die Lehrerin orientiert sich an exterioren Erwartungen. Sie eignet sich diese

ebenso wie fremde Situationen und Herausforderungen an und wendet sie in eigene Handlungs- und Darstellungsmöglichkeiten gemäß eigener Ansprüche. Es ist eine Form des „Hineinfriemelns'“ (S. 190) in fremde und fremdbestimmte Situationen, das äußere Anforderungen und eigene Ansprüche vermittelt. Martina Watermann begeistert sich stark für die von ihr unterrichteten Fachinhalte und definiert sich über diese. Vor diesem Hintergrund und im Kontrast zu Ulrich Peters überrascht der von ihr favorisierte Unterrichtsstil, den sie vor allem im Mittelstufenunterricht auch realisiert. Martina Watermann ist im Unterricht „als Person [...] nicht besonders exponiert. Sie entwirft vielmehr das Bild einer *Lehrerin als Begleiterin* von Lernprozessen, die von den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich eigenständig vollzogen werden“ (S. 216f., Hervorhebung im Original). Sie nimmt ihren eigenen Forschungsdrang sowie ihr Interesse an der Beschäftigung mit den Fachinhalten zugunsten des Forschungsdrangs der Lernenden und deren selbsttätigen Auseinandersetzung mit den Fachinhalten zurück und gibt Entdeckungsfreude der Lernenden Raum. Dieser Unterrichtsstil ermöglicht ihr einen Umgang mit dem schüler:innenseitigen Desinteresse, auf das ihre Fachbegeisterung trifft. Das Desinteresse erlebt sie als Krise, die sie aber als Aufgabe für sich wendet, sich durch das Desinteresse nicht in ihrer Handlungsfähigkeit blockieren zu lassen, es nicht auf die eigene Person zu beziehen und möglichst Interesse zu wecken. Den entscheidenden Hinweis zu ihrem Unterrichtsstil hat Martina Watermann nach eigenen Angaben im Referendariat erhalten. Die Aufforderungen der Ausbildenden hat sie eigensinnig aufgenommen und für sich genutzt. Sie hat darüber einen Weg gefunden, die für sich identifizierte Herausforderung zu bearbeiten, Lernende für die von ihr vertretenen und sie selbst begeisternden Unterrichtsinhalte zu interessieren. Die Lehrerin verfügt nach Hericks' Rekonstruktion also über einen Habitus, der sie einerseits für von außen ihr entgegentretende Anforderungen und Erwartungen sensibilisiert und sie andererseits dazu veranlagt, die darin für sie enthaltenen Chancen zu nutzen und einen eigenen Weg in der Aneignung von Herausforderungen und Fremdansprüchen zu finden.[108]

Die beruflichen Habitus dieser beiden kontrastierenden Fälle weisen in einigen zentralen Gesichtspunkten deutliche Ähnlichkeiten mit den Orientierungen der Typen *Selbstbezüglichkeit* und *Bezug auf das beruflich Notwendige* auf. Im Fall von Ulrich Peters und Typ *Selbstbezüglichkeit* sind diese Ähnlichkeiten stärker als im Fall von Martina Watermann und Typ *Bezug auf das beruflich Notwendige*. Dennoch sind grundsätzliche Parallelen zwischen dem Kontrast von Ulrich Peters' und Martina Watermanns beruflichen Habitus und dem Kontrast von Orientierungen des Typs *Selbstbezüglichkeit* und solchen des Typs *Bezug auf das beruflich Notwendige* erkennbar.

Wie beim Typ *Selbstbezüglichkeit* ist das berufliche Handeln von Ulrich Peters durch eine „Egozentrierung“ (Hericks, 2006, S. 296) geprägt. Sowohl bei seinem Vermittlungshandeln als auch bei seiner Beziehungsgestaltung kommt seinen persönlichen Bedürfnissen und Interessen eine vorrangige Bedeutung zu. Ähnlich wie bei beiden Gruppen des Typs *Selbstbezüglichkeit* treten hinter diese das Lernen und die Entwicklung der Lernenden sowie deren Bedürfnisse zurück. So fällt es Ulrich Peters in seinem Vermittlungshandeln schwer, seinen Wunsch als Erklärer aufzutreten, seinem Auftrag, anregenden Unterricht zu gestalten, unterzuordnen. Deutliche Parallelen zeigen sich ferner speziell zu Gruppe Rot in der Beziehungsgestaltung. Hier sucht Ulrich Peters Bestätigung über die Rolle eines Gefährten für die Lernenden und tendiert wie Gruppe Rot zur diffusen Entgrenzung der LSB, ohne allerdings die an die Lernenden herangetragene Gefährtenschaft von deren Bedürfnissen her zu strukturieren – ebenfalls vergleichbar mit

108 Hericks arbeitet allerdings auch heraus, dass der Aneignungshabitus – zumindest vorerst noch – einer Bewältigung beruflicher Herausforderungen in Bereichen im Wege steht, die die Ebene der Einzelschule berühren.

Gruppe Rot. Eine weitere Parallele ist, dass Ulrich Peters diese Beziehungsgestaltung nicht auf seinen Vermittlungsauftrag oder den Aufbau eines auf Lernen ausgerichteten Arbeitsbündnisses bezieht. Der berufliche Habitus von Ulrich Peters weist damit über die „Egozentrierung", die auch das Lernen und die Entwicklung der Lernenden in den Hintergrund drängt, Parallelen vor allem zur Orientierung von Gruppe Rot auf. Aber auch Parallelen zur Orientierung von Gruppe Tannengrün sind erkennbar. Dennoch gibt es auch Punkte, an denen die Orientierungen dieser Gruppen einerseits und Ulrich Peters' beruflicher Habitus andererseits auseinandergehen. Dies betrifft besonders die zentrale, übergreifende Bedeutung des Strebens nach Authentizitätserfahrung. Nichtsdestoweniger ließe sich Ulrich Peters' Habitus dem Typ *Selbstbezüglichkeit* zuordnen, wenn er sich in homologer Weise auch im Umgang mit der Asymmetrie äußern würde.
Martina Watermanns Aneignungshabitus ließe sich im Kontrast dazu dem Typ *Bezug auf das beruflich Notwendige* zuordnen, auch wenn die Entsprechungen in diesem Fall geringer ausfallen. Während Ulrich Peters wie die Gruppen vom Typ *Selbstbezüglichkeit* gewissermaßen um seine persönlichen Bedürfnisse und Interessen kreist, setzt sich Martina Watermann wie die Gruppen vom Typ *Bezug auf das beruflich Notwendige* mit exterioren Anforderungen auseinander. Vergleichbar mit den Gruppen Sandgelb und Veilchenblau eignet sich Martina Watermann diese an und vermittelt sie mit ihren eigenen Ansprüchen. Bei diesen handelt es sich nicht um persönliche Bedürfnisse der Lehrerin, sondern um ihre Ansprüche an einen guten Unterricht ihrer Fächer. Auf diese bezogen deutet sie Fremderwartungen und institutionelle Vorgaben. Das Resultat ist ein Unterrichtsstil, der mit der Zurücknahme der eigenen Person in ähnlicher Weise mit dem Unterrichtsstil von Ulrich Peters kontrastiert, wie die Zurücknahme der eigenen Person im Umgang mit der Asymmetrie bei den Gruppen vom Typ *Bezug auf das beruflich Notwendige* mit der Zentrierung der eigenen Person bei den Gruppen von Typ *Selbstbezüglichkeit* kontrastiert.

Kowalski (2020) fragt in ihrer Studie danach, welche Modi der Ausgestaltung von Nähe und Distanz und des Umgangs mit den Anerkennungsbedürfnisse der Heranwachsenden in die beruflichen Habitus von Lehrkräften eingeschrieben sind und wie dies zu deren eigenen Anerkennungsbedürfnissen steht. Den entsprechenden Ausschnitt des beruflichen Habitus, den „Beziehungshabitus" (S. 106), arbeitet Kowalski mittels der sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion heraus, einer neueren, von Kramer (2018) entwickelten Rekonstruktionsmethode, die ebenfalls Aspekte von Objektiver Hermeneutik und Dokumentarischer Methode aufgreift. Kowalskis Studie habe ich bereits in Abschn. 3.2.3 diskutiert.
Alle drei Beziehungshabitustypen, die Kowalski identifiziert, gehen auf Anerkennungsbedürfnisse von Lernenden nur begrenzt, nämlich nur hinsichtlich schulischer Leistungen, ein oder fühlen sich für diese überhaupt nicht zuständig und fokussieren auf unterschiedliche Weise auf ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse. Zwei der drei Beziehungshabitustypen sind in ihrem Gehalt eng mit Orientierungen vom Typ *Selbstbezüglichkeit* verwandt. Wie im Fall der von Hericks rekonstruierten Habitus handelt es sich nicht um vollständige Entsprechungen, aber nichtsdestoweniger um bemerkenswerte Ähnlichkeiten.
Für den ersten Beziehungshabitustypus, den „narzisstische[n] Kämpfer um Anerkennung" (Kowalski, 2020, S. 462), steht der Fall Benno Bergmann (S. 240–325). Dieser Lehrer zeichnet sich durch ein hohes Anerkennungsbedürfnis aus. Mit diesem tritt er an die Lernenden heran und ist vorrangig an seinem eigenen Bedürfnis nach Wertschätzung orientiert. Für dieses Bedürfnis macht er die Lernenden verantwortlich und kehrt die Fürsorgeverantwortung in der LSB um. Die Bedürfnisse der Lernenden geraten in den Hintergrund. Anerkennung versucht der Lehrer aus seiner Position aufgrund seiner beruflichen Rolle zu ziehen und entwirft den

Unterricht als seine Bühne – als Chance, zu glänzen und dafür Beifall zu erhalten. Auch wenn Benno Bergmann sich Wertschätzung aufgrund seiner Lehrer:innenrolle erhofft, ist sein Anerkennungsbedürfnis doch „von pädagogischen Bezügen des Vermittelns oder fachlichen Expertise" abgekoppelt (S. 275, Hervorhebung getilgt) und bezieht sich auf eine „diffuse, entgrenzte Anerkennung, die seine ganze Person betrifft" (S. 322). Dass mit seiner ‚Darbietung' auf der Bühne des Unterrichts eigentlich etwas vermittelt werden sollte oder was mit ihr vermittelt werden sollte, spielt im Vergleich zum Anerkennungsbedürfnis des Lehrers kaum eine Rolle. Bleibt zudem Applaus für die Darbietung aus, trifft dies den Lehrer persönlich. Darin liegt ein hohes Kränkungspotenzial und gleichzeitig geraten das Lernen, die Entwicklungsbedürftigkeit und die Angewiesenheit auf Fürsorge der Lernenden aus dem Blick.

Für den zweiten Beziehungshabitustypus, die „emotional Entgrenzte" (Kowalski, 2020, S. 462), steht der Fall Ronja Rosenkranz (S. 155–240). Auch diese Lehrerin zeichnet sich durch ein ausgeprägtes Anerkennungsbedürfnis aus, das sie an ihre Beziehungen zu Lernenden heranträgt und an dem sie primär orientiert ist. Während jedoch Benno Bergmann über eine herausgehobene Position gegenüber den Lernenden Anerkennung von diesen sucht, baut Ronja Rosenkranz scheinbar freundschaftliche, symmetrische Beziehungen zu einzelnen Lernenden auf. Hierbei handelt es sich um vonseiten der Lehrerin diffus entgrenzte Beziehungen, in denen es um Privates geht und die stark von den Nähewünschen der Lehrerin dominiert werden. Die Lernenden können sich den Näheansinnen der Lehrerin kaum entziehen, sodass es sich um eine „aufgezwungene und machtvolle Form der Nähe" (S. 179) handelt. Die Anerkennungsbedürfnisse der Lernenden spielen für die Lehrerin dabei nur eine instrumentelle Rolle. Maßgeblich ist ihr „entgrenztes, auch libidinöses Bedürfnis nach eigener Anerkennung" (S. 213), das sich wie bei Benno Bergmann nicht auf eine Anerkennung als Fachvermittlerin richtet, sondern auf emotionale Zuwendung. Im Vergleich zu diesem Anerkennungsbedürfnis spielen auch bei dieser Lehrerin das Lernen und die Entwicklung der Lernenden insgesamt eine untergeordnete Rolle.

Die beiden skizzierten Fälle vereint eine starke Fokussierung auf die eigenen Anerkennungsbedürfnisse, die die Bedürfnisse der Lernenden, aber auch den eigenen Vermittlungsauftrag und das Lernen der Lernenden in den Hintergrund drängen. Darin zeigt sich eine starke Ähnlichkeit zu den für den Umgang mit der Asymmetrie rekonstruierten Orientierungen, die dem Typ *Selbstbezüglichkeit* zuzuordnen sind. Darüber hinaus weist der Fall Benno Bergmann in seinem Umgang mit Nähe, Distanz und Anerkennung weitere Parallelen speziell zur Orientierung von Gruppe Tannengrün auf. Auch Benno Bergmann sieht sich in einer herausgehobenen Position gegenüber den Lernenden. Gerade durch diese herausgehobene Position erhofft er sich Anerkennung. Auch in dem Erleben von vorenthaltener Anerkennung als umfassende Kränkung ist Benno Bergmann mit Gruppe Tannengrün vergleichbar. Jedoch anders als bei Gruppe Tannengrün stützt sich die herausgehobene Position zwar auf die berufliche Rolle und die damit verfügbare ‚Bühne', ist aber nicht an gesellschaftlich-hierarchische Ordnungen zurückgebunden, über die sich Anerkennung erhofft wird. Benno Bergmann geht es letztlich um eine individuelle und seine ganze Person betreffende Anerkennung, die er sozusagen zwar *mittels*, aber nicht *wegen* seiner beruflichen Rolle erhält, während die Lehrpersonen von Gruppe Tannengrün an Zuerkennung einer gesellschaftlich-generalisierten Statusposition orientiert sind, die ihnen ihres Erachtens allein aufgrund ihrer beruflichen Rolle als damit verknüpfter gesellschaftlicher Status zusteht.

Der Fall Ronja Rosenkranz wiederum weist über die oben skizzierte grundsätzliche Ähnlichkeit zum Typ *Selbstbezüglichkeit* hinaus weitere Parallelen zur Orientierung von Gruppe Rot auf. Wie diese Gruppe sichert sich die Lehrerin über diffus-persönliche Beziehungen zu Lernenden

die erstrebte Anerkennung und baut dabei bloß scheinbar symmetrische Beziehungen auf, in denen das Machtgefälle der LSB noch gesteigert wird. Bei Gruppe Rot ist allerdings anders als bei Ronja Rosenkranz nicht klar, ob es sich um eine *aufgezwungene* diffus-persönliche Entgrenzung der LSB handelt. Zumindest ein Teil der Lernenden wird nach den Erzählungen der Gruppe diese Entgrenzung nicht nur begrüßen, sondern gerade suchen, indem er die Gruppenmitglieder von sich aus als lebenserfahrenere, umfassende Vertrauenspersonen adressiert.
Trotz dieser und weiterer Differenzen lassen sich doch im Kern deutliche Ähnlichkeiten zwischen den habituellen Mustern, die den Umgang von Ronja Rosenkranz mit Nähe, Distanz und Anerkennung in der LSB anleiten, und denen, die dem Umgang von Gruppe Rot mit der Asymmetrie zugrunde liegen, erkennen, wie auch trotz einiger Unterschiede klare Parallelen zwischen Benno Bergmann und Gruppe Tannengrün bestehen. Entsprechungen zu den Orientierungen des Typs *Bezug auf das berufliche Notwendige* sind dagegen meines Erachtens in den von Kowalski in ihren Fallstudien rekonstruierten beruflichen Habitus nicht zu finden.

Es finden sich also zu den von mir rekonstruierten Orientierungen hinsichtlich des Umgangs mit der Asymmetrie in der LSB vergleichbare habitualisierte Handlungsmuster, die sich auf weitere Dimensionen der beruflichen Handlungspraxis beziehen. Bei den für den Umgang mit Asymmetrie rekonstruierten Orientierungen und Orientierungstypen handelt es sich um solche, die auch die berufliche Handlungspraxis von Lehrkräften in anderen Bereichen prägen können und sich empirisch nicht nur für den Umgang mit Asymmetrie nachweisen lassen.
Natürlich lässt sich weder mit Sicherheit schlussfolgern, dass sich die von mir befragten Gruppen mit den von Hericks betrachteten beruflichen Entwicklungsaufgaben oder den von Kowalski fokussierten Nähe-Distanz- und Anerkennungsverhältnissen in homologer Übereinstimmung mit ihrem Umgang mit der Asymmetrie habituell auseinandersetzen, noch lässt sich definitiv ableiten, dass umgekehrt die von Hericks und Kowalski befragten Lehrkräfte mit der Asymmetrie der LSB auf eine Weise umgehen, die ihrer habituellen Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben bzw. den Nähe-Distanz- und Anerkennungsverhältnissen entspricht. Dennoch wirft die bemerkenswerte Beobachtung, dass dem Gehalt nach ganz ähnliche habituelle Muster in anderen Studien dem Handeln von Lehrkräften in anderen Dimensionen ihrer beruflichen Handlungspraxis zugrunde liegen, die Frage auf, ob es sich bei den habituellen Orientierungen, die ich in Bezug auf den Umgang mit der Asymmetrie herausgearbeitet habe, letztlich jeweils um ein grundlegendes, die Praxis insgesamt umspannendes und in sich einheitliches Handlungsprinzip handelt. Dieses Handlungsprinzip würde dann, so die Vermutung, der beruflichen Handlungspraxis in ihren verschiedenen Dimensionen[109] als einheitliche, allgemeine Strukturlogik zugrunde liegen und eben *auch* den Umgang mit der Asymmetrie der LSB strukturieren. Diese Vermutung lässt sich als eine Verallgemeinerung der in Abschn. 7.2.2 skizzierten Amalgamthese verstehen.
Träfe die Vermutung zu, würde dies für eine Konzeption der habituellen Orientierungen von Lehrkräften insgesamt sprechen, die diese als einen die unterschiedlichen Praxisdimensionen umspannenden beruflichen Habitus entwirft: ein übergreifender „Lehrerhabitus" (Kramer & Pallesen, 2019b) im Sinne eines „einheitsstiftenden Erzeugungsprinzip[s] aller Formen von Praxis" (Bourdieu, 1982, S. 283) im Lehrberuf. Untersuchungen, die habitualisierte Hand-

109 Wahrscheinlich nicht in *all* ihren verschiedenen Dimensionen, aber womöglich immerhin im Kernbereich der beruflichen Handlungspraxis: Unterricht und Interaktion mit Lernenden. Davon abzugrenzen ist voraussichtlich die Auseinandersetzung mit der Schule als Organisation, die nach Befunden von Hericks et al. (2018) eigenen Orientierungen folgt.

lungsmuster von Lehrkräften als einen feldspezifischen Habitus in den Blick nehmen und mit ihrer Konzeption des Habitus in Bourdieu'scher Tradition stehen (vgl. z. B. Lange-Vester, 2015; Pallesen & Matthes, 2020), machen im Allgemeinen ein solches Verständnis der habituellen Orientierungen von Lehrkräften stark. Untersuchungen, die in ihren Konzeptionen habitueller Orientierungen an der Dokumentarischen Methode und der praxeologischen Wissenssoziologie anschließen (vgl. z. B. Bergmüller & Asbrand, 2010; Kessler, 2021; Schieferdecker, 2016), tendieren typischerweise eher dazu, entweder sozusagen von kleinteiligeren habituellen Orientierungen auszugehen, die auf kleinere Ausschnitte der Handlungspraxis – etwa den Umgang mit Asymmetrie in der LSB – bezogen sind, oder sich neutral dazu zu verhalten, ob die für kleinere Ausschnitte der Handlungspraxis rekonstruierten Orientierungen auch das Handeln in größeren Ausschnitten oder in der Handlungspraxis insgesamt strukturieren. Dieser offen gehaltenen Frage wäre in dieser zweiten Perspektive dann empirisch nachzugehen. So würde ich die Untersuchungen in den beiden hier sehr grob unterschiedenen Forschungsrichtungen zu habituellen Handlungsmustern von Lehrkräften zumindest lesen.

Untersuchungen habitualisierter Handlungsmuster, die wie die vorliegende Studie einen speziellen Ausschnitt der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften ins Zentrum ihrer Forschungsfrage rückt und diesen aus Perspektive habitualisierter Handlungsmuster betrachtet, anstatt habitualisierte Handlungsmuster von Lehrkräften selbst ins Zentrum zu rücken, tragen selbstverständlich zum Verständnis des betrachteten Ausschnitts beruflichen Handelns von Lehrkräften bei. Sie sind aber nicht dazu geeignet, zwischen den gerade skizzierten Konzeptionen habitualisierter Handlungsmuster von Lehrkräften zu entscheiden. Darin liegt eine entscheidende Erkenntnisgrenze auch der vorliegenden Untersuchung. Wählt man den Blick auf habitualisierte Handlungsmuster nicht nur als Perspektive, aus der man einen Ausschnitt beruflichen Handelns im Lehrberuf beforscht, sondern macht diese selbst zum Gegenstand der Forschung zum Lehrberuf, müsste dieser Frage systematisch in solchen Untersuchungen nachgegangen werden, die verschiedene Praxisdimensionen in den Blick nehmen. Ein Modell des „Lehrerhabitus", das zentrale Dimensionen beruflicher Anforderungen an habitualisierte Handlungsmuster systematisiert, hinsichtlich derer diese nach ihrer Professionalisiertheit, aber auch Kohäsion zu einem einheitlichen modus operandi befragt werden können, schlagen z. B. Kramer und Pallesen (2019a) vor. Aber beispielsweise auch die oben diskutierte Untersuchung von Hericks (2006) erfasst die beruflichen Habitus der befragten Lehrkräfte in einem solchen umfassenderen Sinn, indem sie deren Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase betrachtet und die Entwicklungsaufgaben (für diese Phase) bedeutende Herausforderungen in verschiedenen zentralen Dimensionen der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften bündeln.

7.4 Metatheoretischer Ausblick: Relativierung des Spannungsaxioms

Wie in Abschn. 4.1.2 erläutert, weiche ich in einigen metatheoretischen Annahmen von den jüngeren Weiterentwicklungen der praxeologischen Wissenssoziologie ab. Im Zentrum steht dabei das, was ich das „Spannungsaxiom" genannt habe: die These eines prinzipiellen Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm[110]. Die These erhellt das bisher wenig beleuchtete Verhältnis von Orientierungsrahmen und Orientierungsschema und ermöglicht zusammen mit der Unterscheidung von Orientierungsrahmen im engeren Sinn (i. e. S.) und im weiteren Sinn (i. w. S.) in

110 Bohnsack macht deutlich, dass er die These eines Spannungsverhältnisses auf alle Bereich kommunikativen Wissens bezieht (z. B. Bohnsack, 2017b, S. 54f.). Ich folge Bohnsack im Weiteren darin, zur Abkürzung hauptsächlich stellvertretend von Normen zu sprechen. Das Spannungsverhältnis zu diesen scheint ohnehin im Fokus zu stehen (vgl. z. B. die Einordnung von Normen als die „zentrale[n] Komponenten" der Orientierungsschemata in Bohnsack, 2014b, S. 37).

vielerlei Hinsicht einen höheren Präzisionsgrad in der empirischen Analyse. Dennoch schien mir für das vorliegende Datenmaterial und die verfolgte Fragestellung erforderlich, von diesen Weiterentwicklungen der praxeologischen Wissenssoziologie in einigen Punkten abzuweichen. Wie ebenfalls in Abschn. 4.1.2 skizziert, war dies durch Schwierigkeiten bei der Rekonstruktionsarbeit am empirischen Material motiviert. Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen war die Feststellung, dass man dem vorliegenden Datenmaterial nicht gerecht wird, wenn man an den neueren metatheoretischen Annahmen und Kategorien festhält. Mit ihnen hätten sich die Daten nicht adäquat fassen lassen. Sie hätten zu widersprüchlichen Verstrickungen geführt und in eine artifizielle, verzerrende Typenbildung gemündet, die dem verfolgten Erkenntnisinteresse nicht zweckdienlich wäre. Diese Schwierigkeiten skizziere ich im Folgenden noch einmal grob. Ausgehend von diesen Schwierigkeiten habe ich mich gefragt, wie sich das Spannungsaxiom relativieren und erweitern ließe und ob sich eine solche Relativierung und Erweiterung vor dem Hintergrund der elaborierten theoretischen Begründungen für das Spannungsaxiom rechtfertigen ließe. Meine Überlegungen hierzu stelle ich in den anschließenden Abschnitten dar.

7.4.1 Neuere Weiterentwicklungen der praxeologischen Wissenssoziologie und ihre Schwierigkeiten für die vorliegende Untersuchung

Im Fall der dieser Studie zugrunde liegenden Gruppendiskussionen und im Hinblick auf das Forschungsinteresse spielen die Auseinandersetzung mit exterioren Anforderungen und wahrgenommene Spannungsverhältnisse zwischen Habitus bzw. habitualisierter Handlungspraxis und Normen auf mehrfache Weise nur eine begrenzte oder eine gegenüber dem Verständnis des Spannungsaxioms modifizierte Rolle.

Die Lehrkräfte der Gruppe Tannengrün setzen sich beispielsweise ausschließlich mit solchen normativen Erwartungen auseinander, die sie selbst an das Verhalten der Lernenden richten. Normative Erwartungen, mit denen sie ihr *eigenes* Handeln konfrontiert sehen, spielen dagegen für sie keine Rolle. Sie nehmen daher auch kein Spannungsverhältnis zwischen ihrem Habitus und ihrer habitualisierten Handlungspraxis einerseits und normativen Erwartungen an ihre Handlungspraxis andererseits wahr. Bedeutsamer für die Lehrkräfte und auch prägender für ihren Umgang mit der Asymmetrie sind ihre Erfahrungen hinsichtlich ihrer eigenen normativen Erwartungen an das Verhalten der Lernenden und das Erleben deren kontinuierlicher Enttäuschung. Diese Erfahrungen und die Antizipation neuerlicher Enttäuschungen sind es, die den modus operandi ihres Umgangs mit der Asymmetrie wesentlich konturieren.

Die Lehrkräfte der Gruppe Rot arbeiten sich zwar in ihrer Gruppendiskussion teilweise an Normen ab, mit denen sie ihr berufliches Handeln konfrontiert sehen und die sie in Spannung zu ihrer Handlungspraxis erleben. In Teilen ist der Blick auf diese Normen und die Art und Weise, wie sich die Lehrkräfte an ihnen abarbeiten, auch auf instrumentelle Weise hilfreich für die Rekonstruktion ihres habitualisierten Umgangs mit der Asymmetrie. Aber das Abarbeiten an wahrgenommenen Normen stellt selbst nicht den Kern ihres habitualisierten Umgangs mit der Asymmetrie dar. Im Zentrum steht die Selbstbezüglichkeit, die die Gruppe zwar teilweise auch in Spannung zu wahrgenommenen Normen erlebt. Dies ist allerdings nur von sekundärer Bedeutung für die Konturierung ihres habitualisierten Umgangs mit der Asymmetrie. Zudem kann die Gruppe über den Modus der Bearbeitung dieser Spannungen nur begrenzt Konjunktivität herstellen. Es zeigen sich hier „Rahmeninkongruenzen“ (Przyborski, 2004, S. 72). Konjunktiv ist für die Gruppe vielmehr der selbstbezügliche Modus des Umgangs mit der Asymmetrie selbst.

Bei den Gruppen Sandgelb und Veilchenblau dagegen kommt wahrgenommenen exterioren Anforderungen an das eigene Handeln und wahrgenommene Erfordernisse pädagogischer Praxis

tatsächlich eine zentrale Bedeutung für den Umgang mit der Asymmetrie zu. Diese ist jedoch eine andere, als man ausgehend vom Spannungsaxiom erwarten würde. Die Lehrkräfte beider Gruppen machen sich die wahrgenommenen Anforderungen der Lehrer:innenrolle und Erfordernisse pädagogischer Praxis zu eigen und sind in ihrem habitualisierten Umgang mit der Asymmetrie zentral daran orientiert, den wahrgenommenen Anforderungen und Erfordernissen gerecht zu werden und so zu agieren, wie es als Lehrkraft erforderlich ist. Beide Gruppen erfahren sich darin auch insofern erfolgreich, als sie ihr berufliches Handeln schlussendlich als konsistent mit den wahrgenommenen Anforderungen und Erfordernissen erleben. Besonders Gruppe Veilchenblau erlebt ihre habitualisierte Handlungspraxis – gerade im Kontrast zu der einiger anderer Kolleg:innen – als in harmonischer Passung zu den wahrgenommenen Anforderungen. Das Verhältnis von Habitus und Norm lässt sich daher bei dieser Gruppe nicht angemessen als ein wahrgenommenes Spannungsverhältnis beschreiben. Bei Gruppe Sandgelb trifft eine solche Beschreibung schon eher zu, da die Lehrerinnen zumindest teilweise einen inneren Widerstand überwinden, um entsprechend den wahrgenommenen Anforderungen zu agieren. Wie ich in Abschn. 7.4.4 genauer diskutiere, gestalten sich jedoch die wahrgenommenen Konstellationen von Habitus und Norm bei dieser Gruppe komplexer und lassen sich ebenfalls nicht auf ein Spannungsverhältnis reduzieren. Zum einen erfahren die Lehrerinnen den erwähnten inneren Widerstand nur manchmal. Zum anderen überwinden sie ihn eben gerade und machen sich die Anforderungen so zu eigen, dass ihr Handeln schlussendlich mit diesen konsistent ist und von ihnen auch so erlebt wird.

Diese gegenüber dem Spannungsaxiom modifizierte Bedeutung der Verhältnisse zwischen Habitus und Normen führt zu Schwierigkeiten, wenn man versucht, die für das Erkenntnisinteresse dieser Studie relevanten Rekonstruktionsergebnisse mit der Terminologie von Orientierungsrahmen i. e. S. und i. w. S. in ihrer kanonischen Verwendung zu fassen. Auf Ebene der einzelnen Gruppen lässt sich dies anhand von Gruppe Sandgelb illustrieren. Dass sich die Lehrerinnen die wahrgenommenen Anforderungen an ihr berufliches Handeln zu eigen machen, erweist sich als konjunktiver, routinierter, sich immer wieder reproduzierender und somit habitualisierter Modus der Auseinandersetzung mit den wahrgenommenen Anforderungen und deren Verhältnis zum eigenen Handeln, das im Sinne des gelegentlich erfahrenen inneren Widerstands teilweise auch spannungsvoll ist. Als Modus der Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Anforderungen und deren Verhältnis zum eigenen Handeln wäre dieser Modus dem Orientierungsrahmen i. w. S. zuzuordnen. Als Modus der *Aneignung* wahrgenommener Anforderungen bringt er jedoch Handlungspraxis hervor, bestimmt dabei wesentlich den Umgang der Gruppe mit der Asymmetrie und liegt der Handlungspraxis der Gruppe als strukturierendes Prinzip zugrunde. Daher stellt er zugleich ein zentrales Element der „Struktur der Handlungspraxis selbst" (Bohnsack, 2013a, S. 181) dar, was der Zuordnung zum Orientierungsrahmen i. w. S. widerspricht, wie in Abschn. 4.1.2 erläutert, und wäre als Aspekt des Orientierungsrahmen i. e. S. zu begreifen.

Auf Ebene der Typenbildung ergibt sich die Schwierigkeit, dass sich der für die Fragestellung dieser Studie zentrale Kontrast zwischen den Gruppen nicht adäquat abbilden lässt, wenn man versucht, die rekonstruierten modi operandi im Umgang mit der Asymmetrie als Orientierungsrahmen i. e. S. oder i. w. S. einzuordnen. Sieht man von solchen widersprüchlichen Verstrickungen wie der gerade skizzierten ab, ließen sich die modi operandi des Umgangs mit der Asymmetrie der Gruppen Sandgelb und Veilchenblau aufgrund der zentralen Bedeutung der Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Anforderungen am ehesten als Orientierungsrahmen i. w. S. einordnen. Die modi operandi der Gruppen Tannengrün und Rot dagegen ließen sich am ehesten als Orientierungsrahmen i. e. S. fassen, zumal sich bei Gruppe Rot sogar teilweise „Rahmeninkongruenzen" (Przyborski, 2004, S. 72) hinsichtlich der Bearbeitung von Konflikten zwischen Habitus und einigen wahr-

genommen Normen rekonstruieren lassen, sodass die Gruppe über keinen durchgängig geteilten Orientierungsrahmen i. w. S. verfügt. Eine Typenbildung, die der Unterscheidung von Orientierungsrahmen i. e. S. und i. w. S. Rechnung trägt, würde die Typen *Selbstbezüglichkeit* und *Bezug auf das beruflich Notwendige* auf unterschiedlichen Ebenen verorten. Diese Trennung würde den für die Fragestellung der Studie entscheidenden Kontrast im Gehalt der beiden Orientierungstypen daher nicht adäquat abbilden, sondern durch eine metatheoretisch induzierte Differenz überdecken.

7.4.2 Das Spannungsaxiom – ein Präzisierungsversuch

Aufgrund dieser Schwierigkeiten bin ich in der metatheoretischen Konzeption des Analysegegenstands vom Spannungsaxiom und von der kanonischen Terminologie mit der Unterscheidung von Orientierungsrahmen i. e. S. und i. w. S. abgewichen. Meine von diesen Schwierigkeiten ausgehenden Überlegungen dazu, wie sich diese Abweichung und die damit verbundene Relativierung des Spannungsaxioms vor dem Hintergrund der theoretischen Begründung für das Spannungsaxiom präzisieren und rechtfertigen lassen und wie sich das Spannungsaxiom anhand empirischer Impulse eventuell weiterentwickeln lässt, diskutiere ich im Folgenden. Hierfür ist zunächst erforderlich, die Aussage(n) des Spannungsaxioms etwas genauer zu bestimmen und einen genaueren Blick darauf zu werfen, worin die These eines prinzipiellen Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm besteht, um die mit meinen Abweichungen verbundene Relativierung des Spannungsaxioms präzisieren zu können.

Die These erscheint in unterschiedlichen, nicht immer äquivalenten Formulierungen. Die Formulierungen unterscheiden sich vor allem in den Relata, zwischen denen das Spannungsverhältnis besteht. Einerseits geht es um ein „Spannungsverhältnis und [eine] notorische Diskrepanz von konjunktiver und kommunikativer resp. performativer und propositionaler Logik“ (Bohnsack, 2017b, S. 54), um ein Spannungsverhältnis „von grundsätzlicher Art“ zwischen „der Logik der Praxis selbst, also der performativen Logik und des konjunktiven Wissens,“ und „der propositionalen Logik und des kommunikativen Wissens“, das auf der „Unvereinbarkeit dieser beiden Logiken“ basiert (Bohnsack, 2017b, S. 51). Bei der Spannung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen handelt es sich also „nicht allein um unterschiedliche Wissensbestände, sondern um eine unterschiedliche *Logik* und *Sozialität* der Wissenskonstitution“ (Bohnsack, 2017b, S. 104, Hervorhebung im Original). Demnach besteht das Spannungsverhältnis zwischen *strukturellen* Eigenschaften der beiden Wissensdimensionen, wie etwa Art der logischen Beziehungen innerhalb der jeweiligen Wissensdimension, reflexive Zugänglichkeit des Wissens oder auch Modus sozialer Verständigung, dem die Wissensdimensionen jeweils zugrunde liegen (Verstehen im Kontrast zu Interpretieren sensu Mannheim, 1980, S. 272).

Andererseits bezieht sich das Spannungsaxiom auch auf ein Spannungsverhältnis zwischen *inhaltlichen* Eigenschaften der Wissensdimensionen, d. h. zwischen dem Gehalt des kommunikativen Wissens und den habitualisierten Handlungsmustern, die als der in der Rekonstruktion zu explizierende Gehalt des konjunktiven Wissens verstanden werden können. So hebt Bohnsack bei der Diskussion des Spannungsverhältnisses immer wieder auf den Inhalt der diskutierten normativen Erwartungen ab und darauf, dass die habitualisierte Handlungspraxis den an sie gerichteten Anforderungen nicht entspricht. In Bezug auf die Subkategorie imaginären kommunikativen Wissens sieht Bohnsack die kategoriale Differenz von Norm und Habitus bzw. die notorische Diskrepanz zwischen der normativen Erwartung und ihrer handlungspraktischen Realisierung darin begründet, dass den Erwartungen „in der habitualisierten Handlungspraxis letztlich niemand gerecht zu werden vermag“ (Bohnsack, 2017b, S. 210). Auch im Fall normativer Erwartungen „auf der Ebene des imaginativen kommunikativen Wissens“ werde niemand „solchen Erwar-

tungen letztlich gerecht, obschon jeder solche Erwartungen heg[e]. Vor dem Vergleichshorizont derartiger virtueller [d. h. imaginativer oder imaginärer] Normalitätshorizonte weis[e] schließlich jede Lebensgeschichte Abweichungen auf" (Bohnsack, 2017b, S. 258). Auf ganz ähnliche Weise beschreibt Bohnsack auch die Spannung von Um-zu-Motiven als weitere Domäne kommunikativen Wissens und Praxis: „Der grundlegend zweckrationale Entwurf ist immer bereits insofern ein idealtypischer, als ihm die Handlungspraxis niemals vollständig entspricht" (Bohnsack, 2017b, S. 83). Das Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm zeigt sich also auch beim Abgleich der habitualisierten Praxis mit der normativ erwarteten Praxis, also dem Inhalt der Norm, und wird letztlich auch als Verstoß der Praxis gegen die Norm konzeptualisiert.

Auch die Diskussion empirischer Beispiele für imaginäre und imaginative Handlungsentwürfe als zwei Formen kommunikativen Wissens (Bohnsack, 2017b, S. 157–164 bzw. 165–167, vgl. auch 2014b, S. 41) fokussiert nicht nur auf eine Differenz hinsichtlich der „*Logik* und *Sozialität* der Wissenskonstitution" (Bohnsack, 2017b, S. 104, Hervorhebung im Original), sondern auch auf eine Differenz zwischen den *Inhalten* der normativen Erwartungen und der Handlungspraxis. In diesen Beispielen besteht das Spannungsverhältnis in der „‚Unvollkommenheit'" (Bohnsack, 2017b, S. 161) der habitualisierten Praxis gegenüber der Identitätsnorm, konsumabstinent zu leben, bzw. der (noch) unvollständigen Realisierung einer (Meta-)Identitätsnorm der Authentizität (Bohnsack, 2017b, S. 165f.) oder darin, der normativen Vorstellung vom engagierten Schüler „nicht gerecht geworden" zu sein, was als „Versagen" der habitualisierten Praxis vor einem Idealentwurf erfahren wird (Bohnsack, 2014b, S. 41).

Die Verortung des grundsätzlichen Spannungsverhältnisses auf der Ebene der Gehalte zeigt sich schließlich auch darin, dass Bohnsack die These des Spannungsverhältnisses mittels Luhmanns Charakterisierung von Normen als kontrafaktisch begründet. Der Begriff der Kontrafaktizität stützt sich auf ein Verhältnis zwischen dem Gehalt der Norm und der Handlungspraxis, wie noch genauer zu betrachten sein wird.

Wenn wir den Unterschied zwischen der Handlungspraxis selbst und dem diese Handlungspraxis anleitenden Wissen vernachlässigen, ist das Spannungsaxiom also auch als eine These über das Verhältnis der Gehalte konjunktiven und kommunikativen Wissens zu verstehen und nicht nur als These über das Verhältnis der „*Logik* und *Sozialität*" (Bohnsack, 2017b, S. 104, Hervorhebung im Original) der Konstitution der beiden Wissensdimensionen. Wie im Folgenden deutlich werden wird, ist es hilfreich, diese beiden Thesen zu unterscheiden und als zwei Komponenten des Spannungsaxioms zu begreifen – die *Logik-* und die *Gehalt-Komponente* des Axioms.

Das Spannungsaxiom lässt sich analytisch noch auf eine zweite Weise in zwei Teilthesen zerlegen: Die erste Teilthese, die wir der Einfachheit halber als *ontologische Teilthese* bezeichnen können, besagt, dass zwischen Habitus und (wahrgenommener) Norm prinzipiell ein Spannungsverhältnis besteht; die zweite, *phänomenologische Teilthese* besagt, dass zwischen Habitus und (wahrgenommener) Norm prinzipiell ein solches Spannungsverhältnis *wahrgenommen* wird. Diese Unterscheidung liegt streng genommen quer zur Unterscheidung von Logik- und Gehalt-Komponente, sodass die beiden Komponenten jeweils eine ontologische und eine phänomenologische Spielart aufweisen. Im Folgenden werde ich jedoch das Hauptaugenmerk auf die Differenzierung von Logik- und Gehalt-Komponente richten. Anhand dieser Differenzierung lassen sich die vorgeschlagene Relativierung und Erweiterung des Spannungsaxioms genauer spezifizieren und der argumentative Spielraum ausloten, den die theoretische Begründung des Spannungsaxiom für eine derartige Relativierung und Erweiterung lässt. Um die Diskussion nicht unnötig zu verkomplizieren, werde ich dementsprechend, sofern möglich, darauf verzichten, die beiden Komponenten explizit in beiden Spielarten zu verhandeln.

7.4.3 Theoretische Überlegungen zur Begründung des Spannungsaxioms

Bei der Begründung des Spannungsaxioms lassen sich im Wesentlichen zwei Argumentationslinien unterscheiden.[111] Zum einen schließt die Begründung an Wittgensteins Überlegungen zum Regelfolgen an. Zum anderen basiert sie auf Luhmanns Charakterisierung von normativen Erwartungen als kontrafaktische Erwartungen.

Betrachten wir zunächst die erste Argumentationslinie. Mit seinen „rule-following considerations" (Boghossian, 1989) macht Wittgenstein (vor allem 1953/2009, §§185–242) auf eine weitreichende skeptische Herausforderung aufmerksam, die die Existenz intentionaler Gehalte und die Möglichkeit, Regeln zu folgen, infrage stellt. Die rule-following considerations haben sich – besonders infolge von Kripkes (1982) Versuch der Präzisierung von Wittgensteins Überlegungen – zu einem anspruchsvollen, voraussetzungsreichen Feld philosophischer Forschung entwickelt. Trotz der Vielzahl an Forschungsbeiträgen (für einen Überblick vgl. z. B. A. Miller & Sultanescu, 2022; A. Miller & Wright, 2002) ist noch nicht eindeutig geklärt, worin die Herausforderung genau besteht und wie ihr zu begegnen ist. Ich kann an dieser Stelle den umfangreichen Forschungsbemühungen natürlich nicht gerecht werden und muss auf eine rigorose Auseinandersetzung mit der Problematik verzichten. Die zentrale Schwierigkeit der ersten Argumentationslinie zum Spannungsaxiom lässt sich jedoch auch ohne die Diskussion der heikleren Fragen zur Wittgenstein'schen Herausforderung skizzieren.

In groben Zügen und vereinfacht dargestellt lässt sich die Grundidee der skeptischen Herausforderung wie folgt verstehen: Wenn wir eine Regel *R* in einer konkreten Situation anwenden, müssen wir klären, was *R* in dieser Situation vorschreibt. Wenn diese Interpretation nicht beliebig sein soll, müssen wir *R* gemäß Deutungsregeln interpretieren, die wir ihrerseits auf *R* anwenden. Dafür müssen wir wiederum klären, was die Deutungsregeln in Bezug auf *R* vorschreiben, was selbst neue Regeln für die Anwendung der Deutungsregeln auf *R* voraussetzt usw. Diese offenbar unendliche Aneinanderreihung von Regeln, so das Argument, bedeutet aber auch, dass wir *R* in der konkreten Situation letztlich doch beliebig auslegen können. Es gibt keine letzte Deutungsregel, deren Anwendung keiner weiteren Regel folgt und dennoch nicht beliebig ist und an der sich schlussendlich entscheidet, wie *R* in der Situation auszulegen ist. Was laut einer Regel in einer Situation zu tun ist, scheint also durch Regeln nicht bestimmbar zu sein. Es scheint also eine Kluft zwischen Regeln und Praxis zu geben, die sich nicht durch regelgeleitete Deutungen der Regeln überbrücken lässt.[112]

---

111 Bohnsack zeigt zwar auch Parallelen zu Heideggers Unterscheidung von Zuhandenheit und Vorhandenheit sowie zu Schütz' Hinweis auf den idealtypischen Charakter von Handlungsentwürfe auf (Bohnsack, 2017b, S. 66ff. bzw. 83ff.). Allerdings entwickelt er diese Bezüge nicht im gleichen Maße zu einer Begründung des Spannungsaxioms. Zudem lassen sich die Einwände gegen die Begründung des Spannungsaxioms im Anschluss an Wittgenstein und Luhmann zum Teil mutatis mutandis auf Begründungen im Anschluss an Heideggers bzw. Schütz' Überlegungen übertragen.

112 Etwas genauer: Eine generalisierte Verhaltensvorschrift (und auch eine generalisierte Handlungsintention) erfordert Schlussfolgerungen, um auf den jeweiligen Einzelfall bezogen zu werden. Ansonsten ließe sich die Frage, was eine Regel im konkreten Einzelfall erfordert, nicht beantworten, so trivial die Schlussfolgerung teilweise auch erscheinen mag. Beim Schlussfolgern folgt man allerdings wiederum Schlussregeln, die gleichermaßen generalisierte Verhaltensvorschriften darstellen. Damit droht ein infiniter Regress, durch den wir beim Versuch, einer Regel zu folgen, nicht vom Fleck zu kommen scheinen. Folglich scheint es letztlich unmöglich, einer Regel zu folgen. – Es gibt verschiedene Möglichkeiten, ein Regressargument für die Wittgenstein'sche Konklusion zu formulieren (vgl. z. B. auch die prominente Version von Kripke, 1982, vor allem S. 15–20). Ich orientiere mich hier (sehr grob und verkürzend) an einer besonders konzisen (und dem Anspruch nach gewissermaßen fundamentaleren) Version einer solchen Argumentation von Boghossian (2008, 2012; ähnlich Renn, 2012, S. 169). Diese Formulierung des Arguments für die Wittgenstein'sche Konklusion mag auch so ihre Probleme haben. Aber meine Überlegungen hängen nicht an der spezifischen Formulierung des Arguments, sondern an einem grundsätzlichen Aspekt der Wittgenstein'schen Konklusion, der im vorliegenden Kontext relevant ist.

Die Begründung des Spannungsaxioms stützt sich vor allem auf Renns (2006, 2012) und Ortmanns (2003, 2004) Rezeption von Wittgensteins Darstellung der skeptischen Herausforderung. Renn (2012, S. 169) zieht aus der „Wittgensteinsche[n] Einsicht, dass die Regel ihre Anwendung hic et nunc nicht regeln kann", die Schlussfolgerung, die Anwendung einer Regel bedürfe einer Übersetzung in Kriterien angemessenen Handelns für die individuelle Situation, die ihrerseits „nicht aus der Form des Kalküls, der expliziten Regel oder des praktischen Syllogismus gewonnen werden" (Renn, 2012, S. 170) könnten. Implizites Wissen sei die „entscheidende Ressource" für diese Übersetzung der Regel in Praxis. Laut Bohnsack greift das zu kurz: Weiterführend sei zu schlussfolgern, „dass wir, da die Logik des ‚impliziten oder auch praktischen Sprach- und Handlungswissens' von ganz anderer Art ist als die Logik der ‚expliziten Regeln' [...], wir es demzufolge mit einer ubiquitären *notorischen Diskrepanz* zweier Arten des Wissens und ihrer Logiken zu tun haben" (Bohnsack, 2017b, S. 54, Hervorhebung im Original).
Eine Begründung des Spannungsaxioms lässt sich im Anschluss an die Wittgenstein'schen Überlegungen zum Regelfolgen jedoch bestenfalls für dessen Logik-Komponente (und zwar in deren ontologischen Spielart) entwickeln. Auch wenn sich damit vielleicht noch nicht von einem *Spannungs*verhältnis sprechen ließe, könnte man unter Voraussetzung des Regelfolgenproblems und der Annahme, kommunikatives Wissen sei letztlich Regelwissen, zumindest dafür argumentieren, dass kommunikatives Wissen grundsätzlich anders strukturiert ist und in einem grundsätzlich anderen Verhältnis zur Praxis steht als konjunktives Wissen. Eine Begründung der Gehalt-Komponente des Spannungsaxioms wäre damit aber noch nicht gegeben und eine solche lässt sich auch nicht im Anschluss an die Wittgenstein'schen Überlegungen zum Regelfolgen entwickeln. Im Gegenteil: Diese unterminieren sogar die Gehalt-Komponente des Spannungsaxioms. Denn die Pointe der rule-following considerations ist die radikale *Unbestimmtheit* des Regelfolgens – die „nichtdeterministisch[e] Beziehung zwischen den Regeln, die ausgelegt werden müssen, und den dieser Auslegung entspringenden Ereignissen, die als Momente der Regelfolge beurteilt werden", wie Renn (2006, S. 282) formuliert.[113] Wittgenstein fasst diesen Punkt in folgender vielzitierten Formulierung zusammen:

> Unser Paradox war dies: eine Regel könnte keine Handlungsweise bestimmen, da jede Handlungsweise mit der Regel in Übereinstimmung zu bringen sei. Die Antwort war: Ist jede mit der Regel in Übereinstimmung zu bringen, dann auch zum Widerspruch. *Daher gäbe es hier weder Übereinstimmung noch Widerspruch.* (Wittgenstein, 1953/2009, §201, meine Hervorhebung)

Wenn die Anwendung jeder Regel eine regelgeleitete Deutung voraussetzt und es kein von regelgeleiteter Deutung unabhängiges Verstehen der Anforderungen einer Regel in einer konkreten Situation gibt, dann ist jede beliebige Handlung genauso als Verstoß gegen die Regel zu begreifen wie als korrekte Anwendung der Regel. Denn wir können die Regel stets entsprechend deuten. Keine der in der Auslegung der Regel zur Anwendung kommenden Deutungsregeln schließt eine entsprechende Auslegung aus, ohne selbst nicht auch anders angewendet werden zu können. Damit verliert die Idee eines *Konflikts* zwischen Praxis und Regel genauso ihren

113 Siehe z. B. auch „there is no fact about me that distinguishes between my meaning plus [i. e., following the rule for addition] and my meaning quus [following some incompatible rule]" (Kripke, 1982, S. 21) bzw. „any present intention could be interpreted so as to accord with anything we may choose to do. So there can be neither accord, nor conflict" (Kripke, 1982, S. 55). Oder etwas anders: „Therefore, indefinitely many courses of action can be interpreted to be in accord with the understanding of a rule (i. e., the understanding of a rule is underdetermined)" (Panjvani, 2008, S. 309).

Sinn wie die Idee einer *Übereinstimmung* der Praxis mit der Regel. Das heißt, das Problem der Übersetzung von Regeln in Praxis ist ein symmetrisches: Eine Regel lässt genauso unbestimmt, ob eine Handlung einen Verstoß gegen die Regel darstellt, wie sie offenlässt, ob es sich um eine korrekte Anwendung der Regel handelt. Die Praxis kann weder der normativen Erwartung bzw. Regel gerecht werden noch ihr zuwiderlaufen.

Nach der Begründung der Logik-Komponente im Anschluss an die Wittgenstein'schen Überlegungen zum Regelfolgen lässt sich also von „der Regel gerecht werden" und von „der Regel zuwiderlaufen" gleichermaßen gar nicht sinnvoll sprechen. Damit ist diese Begründung unvereinbar mit der Gehalt-Komponente des Spannungsaxioms, also damit, dass eine Spannung zwischen den in der Rekonstruktion zu explizierenden Gehalten kommunikativen und konjunktiven Wissens besteht. Denn dies setzt eine Vergleichbarkeit von Norm und Praxis voraus, die laut der obigen Begründung der Logik-Komponente nicht gegeben ist, weil Norm und Praxis nach dieser Argumentation gewissermaßen inkommensurabel sind. Insbesondere die Rede von Normen als kontrafaktische Erwartungen in dem Sinne, dass normative Erwartungen „nicht zur Performanz gebracht werden" (Bohnsack, 2017b, S. 55), setzt die Möglichkeit eines Abgleichs von Praxis und Inhalt der Norm voraus. Solange aber „jede Handlungsweise mit der Regel in Übereinstimmung zu bringen" ist (Wittgenstein, 1953/2009, §201), lässt sich jede Handlungsweise auch als Performanz der Norm verstehen.[114]

Es zeigt sich also, dass sich mit Bezug auf Wittgensteins Überlegungen zum Regelfolgen einerseits zwar womöglich eine Begründung der Logik-Komponente entwickeln lässt. Andererseits ist nach dieser Begründung die Gehalt-Komponente falsch, da sie ein Spannungsverhältnis behauptet, das sich gemäß dieser Begründung gar nicht sinnvoll aussagen lässt. Dies gilt allgemein für jede Begründung der These einer strukturellen Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven Wissens, die impliziert, dass der Gehalt des kommunikativen Wissens und der des konjunktiven Wissens nicht miteinander vergleichbar sind.

Dass die Begründung der ersten Komponente des Spannungsaxioms im Anschluss an Wittgenstein'sche Überlegungen zum Regelfolgen die zweite Komponente unterminiert, ist vor allem auch deswegen problematisch, weil gerade die These eines Spannungsverhältnisses zwischen den Wissensdimensionen auf Ebene der Gehalte erhebliches Potenzial für die empirische Analyse birgt. So machen Rauschenberg und Hericks (2018) auf der Basis ihrer Auswertungserfahrungen im von Hericks und Keller-Schneider geleiteten Projekt KomBest das Spannungsaxiom für die Professionalisierungsforschung fruchtbar und sehen die Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven Wissens gerade darin dokumentiert, dass „semantischer Gehalt" von Argumentationen und Bewertungen „in auffallender Spannung zum narrativ bzw. beschreibend Mitgeteilten steht" (Rauschenberg & Hericks, 2018, S. 115). Für die empirische Analyse handlungsleitenden Wissens erweist sich die Gehalt-Komponente des Spannungsaxioms als weitaus bedeutender als die These einer Diskrepanz der Logik und Sozialität der Konstitution kommunikativen und konjunktiven Wissens. Gerade eine Fokussierung auf Spannungsverhältnisse im Sinne der phänomenologischen Spielart der Gehalt-Komponente kann hier aufschlussreich sein.

Daher schlage ich vor, die Wittgenstein'schen Überlegungen zum Regelfolgen zurückzustellen und die These einer Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven Wissens auf Ebene der Logik und

114 Auf einen verwandten Konflikt zwischen den rule-following considerations und dem Charakteristikum aller Normen, dass man im Lichte der Norm falsch handeln kann, weist McPherson (2018, S. 622) hin.

Sozialität der Wissenskonstitution nicht auf diese Weise zu begründen.[115] Das soll jedoch nicht heißen, dass diese Komponente des Spannungsaxioms zwangsläufig aufzugeben ist. Sofern sie so verstanden wird, dass die prinzipielle Differenz kommunikativen und konjunktiven Wissens in strukturellen Merkmalen mit der Vergleichbarkeit von Norminhalt und Praxis vereinbar ist, ist die Logik-Komponente des Spannungsaxioms auch mit der Gehalt-Komponente (und deren im Folgenden vorgeschlagenen Relativierung und Erweiterung) vereinbar. Einige strukturelle Differenzen der beiden Wissensformen wie ihre reflexive Zugänglichkeit oder die Modi sozialer Verständigung, denen sie zugrunde liegen, gehören bereits zum Kern der praxeologisch-wissenssoziologischen Konzeption kommunikativen und konjunktiven Wissens im Anschluss an Mannheims Begriffsverständnis und dessen Diktum einer „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten" (Mannheim, 1980, S. 296). Zumindest die genannten strukturellen Differenzen sind mit einer Vergleichbarkeit von Norminhalt und Praxis kompatibel. Ob weitere strukturelle Unterschiede zu ergänzen sind und inwieweit es sich hier um ein Spannungsverhältnis handelt oder ob die Logik-Komponente eher als Differenzthese denn als Unvereinbarkeitsthese verstanden werden sollte, ließe sich weiterführend diskutieren. Anstatt diese Fragen weiterzuverfolgen, wende ich mich jedoch der Gehalt-Komponente des Spannungsaxioms zu.

Auch ungeachtet der skeptischen Herausforderung bezüglich Regelfolgen sind Regeln und Normen häufig auslegungsbedürftig und nicht vollständig bestimmt in dem Handeln, das sie vorschreiben. Genauso wenig, wie daraus folgt, dass Normen und Handlungspraxis inkommensurabel sind, folgt daraus, dass Normen und Handlungspraxis prinzipiell konfligieren. Auch diese Unterbestimmtheit von Praxis durch Norm liefert also noch keine Begründung der Gehalt-Komponente, die daher noch einmal argumentativ fundiert werden müsste. Als eine derartige Fundierung der Gehalt-Komponente – sowohl in ihrer ontologischen als auch phänomenologischen Spielart – kann der Verweis auf die Charakterisierung von Normen als kontrafaktisch verstanden werden. Mit dieser Charakterisierung schließt die praxeologische Wissenssoziologie an Luhmanns (1993, 1997, 2005, 2008b) rechtssoziologischen Überlegungen an. Normen reduzieren, so Luhmann (vor allem 2005, S. 120f., 2008b, S. 38f.), Komplexität und Kontingenz in der sozialen Interaktion, indem sie Erwartungen gegenseitig erwartbarer und davon abgeleitet das Verhalten des Gegenübers berechenbarer machen. Entscheidend dafür ist ein wesentlicher Unterschied zwischen normativen Erwartungen, was der Fall sein soll, und prognostischen[116] Erwartungen, was der Fall ist/sein wird: Prognostische Erwartungen werden

---

115 In gewisser Weise bleibt damit das Problem der zumindest scheinbaren Unmöglichkeit des Regelfolgens und der damit verbundenen Konsequenzen für die Gehalt-Komponente des Spannungsaxioms bestehen. Allerdings ziehen die rule-following considerations einen deutlich allgemeineren Skeptizismus hinsichtlich jeder Form von Regelfolgen und intentionalem Gehalt nach sich, der in keiner Weise spezifisch für die von der praxeologischen Wissenssoziologie in den Blick genommenen Phänomene ist. Dass uns das Erfassen der Bedeutung sprachlicher Äußerungen und logische Schlussfolgerungen gemäß allgemeiner Schlussregeln zu der gehaltvollen Konklusion geführt haben, Bedeutung und Regelfolgen könne es nicht geben, lässt zudem vermuten, dass uns irgendwo ein Denkfehler unterlaufen ist (so ähnlich Boghossian, 2012, S. 47; für einen nichtskeptischen Lösungsvorschlag vgl. z. B. Lewis, 1983, S. 375f.). Ich tendiere dazu, mit diesem Problem im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie und der dokumentarischen Sozialforschung genauso zu verfahren, wie allgemein mit bislang nicht vollständig beantworteten skeptischen Herausforderungen etwa aus der Erkenntnistheorie umgegangen wird, mit denen sich die philosophische Forschung befasst: Solange diese skeptischen Herausforderungen nicht selbst Gegenstand der Forschung und Theoriebildung sind, können wir kaum anders, als sie beiseite zu lassen.

116 Luhmann spricht hier von „kognitiven" Erwartungen, was allerdings suggeriert, normative Urteile seien nicht kognitiv – eine These, die in dieser Schärfe in der metanormativen Forschung inzwischen weitestgehend verworfen wurde (für eine besonders wohlwollende, aber letztendlich zurückweisende Auseinandersetzung mit dem sogenannten Nonkognitivismus vgl. Schroeder, 2008). Daher spreche ich hier von prognostischen Erwartungen.

an die Wirklichkeit angepasst, wenn sie enttäuscht werden; normative Erwartungen werden aufrechterhalten und nicht revidiert, wenn jemand gegen sie verstößt (Luhmann, 2008b, S. 42). Normative Erwartungen schließen sogar prinzipiell die Antizipation der Möglichkeit ein, dass die Erwartungen auch enttäuscht werden könnten.

> Der Enttäuschungsfall wird als möglich vorausgesehen – man weiß sich in einer komplexen und kontingenten Welt, in der andere unerwartet handeln können –, wird aber im voraus als für das Erwarten irrelevant angesehen. (Luhmann, 2008b, S. 43)

Genauso wie tatsächlich erlebte Enttäuschungen nicht zur Revision der normativen Erwartung führen, ist also auch die Antizipation der Möglichkeit von Enttäuschungen unerheblich für das Festhalten an einer normativen Erwartung. Diese Irrelevanz möglicher und tatsächlicher Enttäuschungen macht nach Luhmann die Kontrafaktizität normativer Erwartungen aus.

Vor diesem Hintergrund erscheint der Begriff „Kontrafaktizität" etwas irreführend. Denn er suggeriert erstens, dass normative Erwartungen stets mit der Realität konfligieren, und zweitens, dass dieser Konflikt selbst das Charakteristikum normativer Erwartungen ist. Luhmann schließt aber erstens nicht aus, dass eine normative Erwartung erfüllt wird oder ihre Erfüllung als wahrscheinlich angesehen wird, selbst wenn stets die Möglichkeit einer Enttäuschung einkalkuliert wird. Die Funktion der Komplexitäts- und Kontingenzreduktion erfüllen normative Erwartungen durch den Vorsatz, an ihnen festzuhalten, *selbst wenn* sie enttäuscht werden sollten. Zweitens bezeichnet Luhmann mit „Kontrafaktizität" diese „selbst wenn"-Beziehung zwischen Erwartung und Handlungspraxis, d. h. die *Irrelevanz* tatsächlicher und möglicher Enttäuschungen durch die Handlungspraxis für das Festhalten an der normativen Erwartung. Charakteristisch für normative Erwartungen ist nicht ein Konflikt mit der Realität, sondern eine Entkopplung normativer Erwartungen von der Realität. Daher spricht Luhmann häufig auch etwas treffender von Normen als „kontrafaktisch *stabilisierte[n]* Verhaltenserwartungen" (Luhmann, 2008b, S. 43, meine Hervorhebung, siehe auch 1993, S. 134, sowie jeweils passim) und von der „kontrafaktische[n] Enttäuschungsfestigkeit" (Luhmann, 1993, S. 80), durch die sich Normen auszeichnen.

Die praxeologisch-wissenssoziologische Kontrafaktizitätsthese weicht von diesem Verständnis dieses zentralen Merkmals von Normen in zweierlei Hinsicht ab. Erstens besagt sie, dass normative Erwartungen und Handlungspraxis miteinander konfligieren (oder zumindest so wahrgenommen werden), nicht dass solche Konflikte irrelevant für das Festhalten an normativen Erwartungen sind. Die Frage der (Ir-)Relevanz solcher Konflikte für die normativen Erwartungen verhandelt Bohnsack weder in den theoretischen Ausführungen noch bei der Diskussion empirischer Beispiele und fokussiert stattdessen auf die Konflikte zwischen Norm und Handlungspraxis. Zweitens geht die praxeologisch-wissenssoziologische Kontrafaktizitätsthese über die These der kontrafaktischen Stabilisierung hinaus. Die praxeologische Wissenssoziologie geht mit der Kontrafaktizitätsthese von einem *prinzipiellen und steten* Konflikt von Norm und Handlungspraxis bzw. Habitus aus (oder zumindest davon, dass Norm und Handlungspraxis bzw. Habitus prinzipiell und stets als konfligierend wahrgenommen werden), wie z. B. die theoretischen Aussagen inklusive der Gleichsetzung der Gehalt-Komponente mit der Logik-Komponente als These struktureller Diskrepanz sowie die Analysen empirischer Beispiele verdeutlichen, die ich zur Differenzierung der beiden Komponenten angeführt habe.

Die praxeologisch-wissenssoziologische Kontrafaktizitätsthese stellt im Verhältnis zur These der kontrafaktischen Stabilisierung eine Verschärfung dar, die mir übermäßig generalisiert erscheint (vgl. auch Asbrand & Martens, 2018, S. 22–24). Nicht nur geht sie über die Luhmann'sche Beobachtung zum Verhältnis von Norm und Praxis hinaus. Sie geht auch gegen unsere Alltags-

erfahrungen und unterliegt daher einem gesteigerten Begründungsdruck. Hierzu reicht es nicht aus, auf eine notorische Diskrepanz der Logiken kommunikativen und konjunktiven Wissens zu verweisen. Auch dass Normen das Handeln unterbestimmt lassen (können) und erst durch habituell geprägte Rekontextualisierungen und Vereindeutigungen eine handlungspraktische Bedeutung erhalten, schließt nicht aus, dass diese Rekontextualisierungen und Vereindeutigungen erfahrungsraumspezifische Auslegungen der Norm hervorbringen, nach der Norm und Praxis kompatibel miteinander sind oder zumindest so erfahren werden.

Zwar nehmen wir Normen häufig dann wahr, wenn unsere Handlungspraxis mit ihnen in Konflikt gerät oder es uns wenigstens so scheint. Aber genauso scheinen wir manchmal Normen wahrzunehmen, die unserer habitualisierten Handlungspraxis nach unserem Erleben nicht entgegenstehen. Außerdem erwerben wir Wissen über normative Erwartungen an unser Handeln gelegentlich auch dadurch, dass sie uns explizit vermittelt werden. Das gilt sicher nur für einen kleinen Teil der Normen. Aber dennoch scheint denkbar, dass wir auf diese Weise gelegentlich kommunikatives Wissen über Normen erwerben, mit denen unser habitualisiertes Handeln bereits im Einklang ist. Zudem wird uns manchmal klar, dass an unser Handeln eine bestimmte normative Erwartung gerichtet ist, indem wir *andere*, die unseres Erachtens denselben Normen wie wir unterworfen sind, beim Verstoß gegen diese Norm beobachten. Die normativen Erwartungen mögen dabei in Spannung zu unserer eigenen habitualisierten Praxis stehen oder auch nicht; wahrzunehmen brauchen wir aber eine derartige Spannung nicht unbedingt. So grenzt sich z. B. die Gruppe Veilchenblau von einer Kollegin ab, die nicht zur Gruppe gehört und sich nach Meinung der Gruppe im Umgang mit Lernenden im Ton vergreift (GD Veilchenblau, Z. 640–671, vgl. Abschn. 5.5). Die Gruppe nimmt also die Norm, den richtigen Ton im Umgang mit den Lernenden zu finden und z. B. nicht zu überreagieren, und eine Spannung zwischen dieser Norm und der habitualisierten Handlungspraxis der Kollegin wahr. Gleichzeitig nimmt sie aber keinerlei Spannung zwischen der Norm und ihrer *eigenen* Praxis wahr, sondern erlebt das Verhältnis zwischen den beiden als harmonisch.[117] Die Norm als „die exteriore, die kommunikative Dimension“ wird in diesem Fall also zwar „vor dem (impliziten) Hintergrund der korporierten oder habitualisierten Praxis als solche überhaupt erst erfahren“ (Bohnsack, 2017a, S. 240) – allerdings vor dem Hintergrund *fremder* korporierter oder habitualisierter Praxis, die heterolog zur habitualisierten Praxis der Gruppe ist und vor allem von der Gruppe als heterolog zur eigenen Praxis erlebt wird. Die Gruppenmitglieder verbindet also keine Wahrnehmung eines Spannungsverhältnisses zwischen der Norm und ihrer eigenen habitualisierten Praxis im Sinne eines „gemeinsamen oder strukturidentischen Erlebens der ubiquitären oder notorischen Diskrepanz“ zwischen dieser Rollennorm und dem „kollektiven Habitus“ (Bohnsack, 2017b, S. 104, Hervorhebung getilgt) des konjunktiven Erfahrungsraums, der sie habituell verbindet. Dennoch nehmen sie die Rollennorm wahr und begreifen sie als Anforderung an ihre eigene Praxis.

Bei der Fokussierung auf normative Erwartungen, die die Befragten als konträr zu ihrer habitualisierten Praxis erleben, geraten außerdem Normen aus dem Blick, die sich an das Handeln anderer richten, aber ebenfalls von Bedeutung für die eigene Handlungsorientierung sind. Wie in Abschn. 7.4.1 skizziert, sind normative Erwartungen an das Verhalten anderer z. B. bei Gruppe Tannengrün von zentraler Bedeutung. Es sind die normativen Erwartungen der Lehrkräfte an das Verhalten der Lernenden und die Erfahrung kontinuierlicher Enttäuschungen, die den konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe wesentlich konturieren und ihren habituellen

117 Zudem deutet sich an keiner Stelle der Gruppendiskussion an, dass die rekonstruierbare Handlungsorientierung der Gruppe mit dieser Norm konfligiert, also dass ein Spannungsverhältnis im Sinne der ontologischen Spielart der Gehalt-Komponente vorliegt.

Umgang mit der Asymmetrie prägen. Rollennormen, die sich in ähnlicher Weise auf das Handeln anderer in institutionalisierten Kontexten richten, bilden eine zentrale Komponente von Orientierungsschemata (vgl. zum folgenden Beispiel u. a. Bohnsack, 1997, S. 52f., 2012, S. 121). So schreiben wir etwa Postbeamt:innen bestimmte Um-zu-Motive zur Einhaltung ihrer Dienstpflichten zu. Bei der Interaktion mit ihnen sind wir an diesen Zuschreibungen und normativen Erwartungen an sie orientiert und setzen geradezu voraus, dass unsere normativen Erwartungen nicht enttäuscht werden. In solchen Fällen ist unsere normative Erwartung zwar kontrafaktisch *stabilisiert*, insofern wir zwar darauf gefasst sind, bei etwaigen Verstößen die Post zur Rechenschaft zu ziehen, und trotz der Antizipation der Enttäuschungsmöglichkeit unsere normative Erwartung an die Postbeamt:innen aufrechterhalten. Allerdings ist die normative Erwartung in den meisten Fällen nicht *kontrafaktisch*, da wir erstens nicht bereits prognostizieren, dass die Erwartung wahrscheinlich enttäuscht wird und unsere Post verloren geht, und da zweitens unsere normative Erwartung de facto nicht enttäuscht wird.[118]

Diese Überlegungen deuten an, dass die möglichen Beziehungen kommunikativen und konjunktiven Wissens vielfältig sind und sich die unterschiedlichen komplexen Konstellationen nicht immer auf ein prinzipielles, stetes Spannungsverhältnis reduzieren lassen. Spannungsverhältnissen kann eine herausgehobene Bedeutung für die Konturierung des konjunktiven Erfahrungsraums zukommen. Den Blick aber einzig auf Spannungen zwischen wahrgenommenen Normen und habitualisierter Handlungspraxis der Untersuchten zu richten, scheint eine unnötige Engführung. Neben einem Spannungsverhältnis wäre von einer Vielfalt möglicher Konstellationen zwischen Norm und Habitus auszugehen.

Diese vorgeschlagene Relativierung und gleichzeitig Erweiterung der Gehalt-Komponente des Spannungsaxioms würde die Logik-Komponente des Axioms unberührt lassen (vorausgesetzt, die prinzipielle Differenz der Logiken ist mit der Vergleichbarkeit von Praxis und Inhalt der normativen Erwartungen vereinbar, siehe oben). Denn da die Gehalt-Komponente nicht unmittelbar aus der Logik-Komponente folgt, erfordert eine Relativierung der Gehalt-Komponente keine korrespondierende Relativierung der Logik-Komponente. Die angeführte theoretische

118 Ein weiterer Problemkomplex für die praxeologisch-wissenssoziologische Kontrafaktizitätsthese hängt mit wahrgenommenen Normen zusammen, die einander in dem Sinne direkt widersprechen, dass die eine Norm vorschreibt, etwas zu tun, und die andere vorschreibt, es nicht zu tun, also es verbietet. Den damit zusammenhängenden Problemkomplex kann ich hier nur andeuten. Bezogen auf einzelne Handlungssituationen ist die Problematik relativ offensichtlich: In einer Handlungssituation, in der eine der von den Akteur:innen wahrgenommenen Normen etwas zu tun vorschreibt und eine zweite von ihnen wahrgenommene Norm es verbietet, kann die Handlungspraxis der Akteur:innen nicht gleichzeitig mit beiden wahrgenommenen Normen konfligieren. Verstößt ihr Handeln gegen die erste Norm, entspricht es der zweiten, und umgekehrt. (Dies gilt zumindest dann, wenn die Normen einander in der beschriebenen Weise direkt widersprechen; bei anderen Formen der Inkompatibilität ergeben sich teilweise andere Konstellationen.) Bezogen auf das grundsätzliche, über einzelne Handlungssituationen hinausgehende Verhältnis des Habitus zu Normen, die sich direkt widersprechen, ist die Problematik nicht ganz so offensichtlich, da übersituativ zusätzliche Konstellationen von Habitus bzw. Handlungspraxis und Normen denkbar sind, bei denen nicht ganz klar ist, ob sie mit der praxeologisch-wissenssoziologischen Kontrafaktizitätsthese vereinbar sind oder nicht. Aber in den Fällen, in denen der Habitus mit einer der einander direkt widersprechenden Normen prinzipiell und stets konfligiert, ergibt sich auch hier dieselbe Problematik wie im Fall von einzelnen Handlungssituationen. Dies stellt für die praxeologisch-wissenssoziologische Kontrafaktizitätsthese im Sinne der ontologischen Spielart des Spannungsaxioms eine Herausforderung dar. Auf diese könnte man reagieren, indem man die Möglichkeit solcher Fälle leugnet. Das scheint aber auf problematische Weise ad hoc und höchst begründungsbedürftig, wenn nicht gar empirisch widerlegt. Für die praxeologisch-wissenssoziologische Kontrafaktizitätsthese im Sinne der phänomenologischen Spielart des Spannungsaxioms besteht die Herausforderung nicht in derselben Weise. Jedoch auch für sie werfen direkt widersprüchliche Normen, mit denen sich Akteur:innen konfrontiert sehen, verwandte Fragen auf. Ich verzichte an dieser Stelle darauf, diesen hier nur angedeuteten Problemkomplex sich direkt widersprechender Normen genauer zu diskutieren.

Begründung für das Spannungsaxiom scheint zudem Raum für eine solche Relativierung und Erweiterung der Gehalt-Komponente des Spannungsaxioms zu lassen.
Die vorgeschlagene Relativierung scheint zwar Normen ihren Charakter der Exteriorität, der Widerständigkeit und des Zwangs im Sinne Durkheims abzusprechen. Sie ist aber durchaus mit einem solchen Verständnis von Normen vereinbar, wenn der exteriore, widerständige, zwanghafte Charakter von Normen analog zur kontrafaktischen Stabilisierung im Sinne Luhmanns verstanden wird: Eine Norm hat den Charakter der Exteriorität, der Widerständigkeit und des Zwangs genau dann, wenn gilt: Wenn die Praxis gegen die Norm verstieße (oder tatsächlich gegen sie verstößt), würden (oder werden) der Verstoß sanktioniert und Zwang zur Einhaltung der Norm ausgeübt werden. Versteht man den Charakter der Exteriorität, der Widerständigkeit und des Zwangs so, dann ist die vorgeschlagene Relativierung damit vereinbar, dass Normen stets „als das der habitualisierten und korporierten Praxis gegenüber als exterior, widerständig und zwanghaft *Erfahrene* in Erscheinung“ treten (Bohnsack, 2017a, S. 238, Hervorhebung im Original), selbst wenn manche Normen unter Umständen so erfahren werden, dass die eigene Praxis ihnen tatsächlich entspricht, und ein Verstoß gegen sie als bloß hypothetisches Szenario gesehen wird.

7.4.4 Empirische Impulse zur Pluralität der Konstellationen von Habitus und Norm

Wie groß die Vielfalt möglicher Konstellationen von Habitus und wahrgenommener Norm ist und welche Komplexität diese Konstellationen aufweisen können, lässt sich anhand empirischer Beispiele abschätzen. Diese Beispiele illustrieren damit auch, was eine Fokussierung auf Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Norm zur Rekonstruktion des handlungsleitenden Wissens der Akteur:innen beitragen kann und wo ihrem Beitrag Grenzen gesetzt sind.
In Abschn. 7.4.3 bin ich bereits auf empirische Beispiele aus den Gruppendiskussionen der Gruppen Tannengrün und Veilchenblau eingegangen. Bei ersterer zeigte sich, wie die Auseinandersetzung mit normativen Erwartungen, die an andere gerichtet sind, die Praxis der Befragten strukturieren kann. Bei letzterer zeigte sich, wie zwischen Normen, denen sich die Befragten in ihrem Handeln auch selbst gegenübersehen, und deren Handlungspraxis anstatt einer Spannung eine Konsistenz erfahren werden kann. Die Möglichkeit solcher Konsistenzen zeigen auch Asbrand und Martens (2018, S. 22–24) anhand empirischer Befunde auf. In dokumentarisch ausgewerteten Videografien von Unterrichtssituationen ließe sich beispielsweise bei einer Lehrerin kommunikatives Wissen über die Programmatik kooperativen Lernens sowie damit konsistentes konjunktives, handlungsleitendes Wissen rekonstruieren (vgl. auch Kater-Wettstädt, 2015; Martens & Asbrand, 2017; siehe auch den Typus Integration in Ophardt, 2006; sowie den Umgang der Lernenden mit schulischen Normen im Modus der Totalaffirmation in Hertel, 2020, S. 322–328).[119] Inwiefern die Auseinandersetzung der Befragten mit wahrgenommenen Normen den konjunktiven Erfahrungsraum konturiert, ist in diesen Fällen offen. Zumindest

119 Auf diese und ähnliche Befunde bezieht sich auch eine Verteidigung des Spannungsaxioms, die mir gegenüber in Diskussionen geäußert wurde: Solche Befunde sprächen nicht gegen das Spannungsaxiom. Denn in den jeweiligen Studien sei nicht gezielt nach Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen gesucht worden. Daher ließe sich daraus, dass keine Spannungsverhältnisse gefunden wurden, nicht schlussfolgern, dass es keine gebe. Diese Argumentation basiert auf zwei falschen Annahmen. Erstens wurden in den Studien Konsistenzen von Habitus und Normen gefunden, was über die bloß negative Feststellung, keine Spannungen gefunden zu haben, hinausgeht. Zweitens nimmt diese Verteidigung des Spannungsaxioms an, für eine Zurückweisung des Axioms müsse gezeigt werden, dass es überhaupt keine Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Normen gibt. Diese Annahme geht jedoch an der Aussage des Spannungsaxioms vorbei. Mit der Annahme lässt sich nur die These verteidigen, dass es prinzipiell *auch* Normen gibt, mit denen der Habitus in Spannung steht. Das Spannungsaxiom als die stärkere These, dass Normen qua Definition (im praxeologisch-wissenssoziologischen Verständnis) kontrafaktisch sind und zwischen Habitus und Normen prinzipiell ein Spannungsverhältnis besteht, lässt sich so nicht verteidigen.

aber der Fall der Gruppe Veilchenblau verdeutlicht, inwiefern eine Fokussierung auf die Konstellation von Norm und Praxis dennoch instruktiv bei der Rekonstruktion des handlungsleitenden Wissens sein kann. Bei dieser Gruppe verweist die Verhandlung des Normverstoßes durch eine Kollegin, mit der die Gruppe eine habituelle Nichtpassung erfährt, auf einen negativen Gegenhorizont, der ihre habitualisierte Handlungspraxis klarer hervortreten lässt.
Weitere empirische Abweichungen vom Spannungsaxiom habe ich bereits in Abschn. 7.4.1 skizziert. In Ergänzung hierzu betrachte ich nun noch einmal etwas detaillierter zwei weitere Konstellationen von Norm und habitualisierter Praxis. Diese Konstellationen zeigen sich in der Auseinandersetzung der Gruppe Sandgelb (vgl. Abschn. 5.3) mit zwei verschiedenen Normen. Beide Normen erweisen sich als konsistent mit der habitualisierten Handlungspraxis der Gruppe und dennoch zeigt sich auf unterschiedliche Weise eine Spannung. Daher weisen die Konstellationen ein gesteigertes Maß an Komplexität auf, scheinen von unterschiedlicher Bedeutung für die Konturierung des konjunktiven Erfahrungsraums zu sein und geben in unterschiedlichem Maße Aufschluss über das handlungsleitende Wissen der Gruppe.

Die erste dieser komplexeren Konstellationen betrifft eine Norm, die in folgender Eröffnung einer Diskursbewegung von Catharina artikuliert und von Bianca in teils antithetischer Form aufgegriffen wird (für eine etwas genauere Analyse der komplexen Organisation der Diskursbewegung vgl. Abschn. 5.3).

Cw: manchmal sind die einfach nur frech. und dann darf man aber trotzdem nicht
das hab ich in den ersten Jahren auch falsch gemacht, äh (.) man darf da nicht
nachtragend sein (.) sondern man muss denn äh man ist ja die Erwachsene und
Bw: └°ja genau°
Cw: die Pädagogin und man (.) muss denen freundlich und höflich begegnen (.) sonst
hat man bei denen verloren. bis auf alle Zeit
Bw: └ja vor allen Dingen man man darf
(.) ja. und du darfst hier einfach ga:r nichts persönlich nehmen so schwer und
Cw: └doch └ja
Bw: natürlich nimmt man ich nehme Sachen natürlich persönlich ne (.) also wa- (.)
das was Frau Silva gesagt hat ist auch täglich Brot solche Worte ne muss ich ehrlich mal sagen also ich bin hier dermaßen abgestumpft schon ne dass ich zu
Cw: └mmh mmh ((zustimmend)) └jaja das hörst du
schon gar nicht mehr @(.)@
Bw: └Hause manchmal aufpassen muss was ich sage ((gepresst))
(GD Sandgelb, Z. 1172–1188)

Die beiden Lehrerinnen artikulieren hier gemeinsam eine normative Anforderung an ihre berufliche Handlungspraxis im Umgang mit Lernenden, wenn diese „einfach nur frech." sind. Als Lehrkraft „darf man da nicht nachtragend sein", so Catharina, und muss einen höflichen Ton wahren. Bianca führt vor allem den erstgenannten Aspekt der Norm weiter aus, nämlich derartiges Schüler:innenverhalten nicht „persönlich [zu] nehmen". Die Gruppe formuliert damit eine Norm der Relativierung der Bedeutung solchen Schüler:innenverhaltens – es nicht auf sich als Person, sondern auf die Lehrer:innenrolle zu beziehen und in seiner Relevanz für die weitere Interaktion einzuschränken – und somit eine Norm der Kontrolle der eigenen emotionalen Involviertheit in derartige Konfrontationen. Einerseits handelt es sich um eine Rollennorm, die auf der Rolle als „Pädagogin" und der generationalen Differenz in der LSB („die Erwachsene") basiert. Andererseits handelt es sich aber auch um eine instrumentelle Norm (Kiesewetter, 2015), die auf eine übergeordnete Zielsetzung ausgerichtet ist („sonst hat man

bei denen verloren. bis auf alle Zeit“). Die übergeordnete Zielsetzung für die Gruppe ist, wie die weitere Analyse der Passage und der Gruppendiskussion insgesamt zeigt (vgl. Abschn. 5.3), die berufliche Verantwortlichkeit als Lehrperson zu erfüllen.
Beide Lehrerinnen berichten auf unterschiedliche Weise eine Spannung zwischen dieser wahrgenommenen Norm und ihrer Handlungspraxis. Catharina schildert, dass ihr ein der Norm entsprechendes Handeln widerstrebt habe, während Bianca „natürlich“ Schwierigkeiten habe, sich bei als unverschämt bewertetem Schüler:innenverhalten emotional zu distanzieren und es relativ zur Lehrer:innenrolle zu deuten. Bei beiden Lehrerinnen deutet sich jedoch an, dass die geschilderte Spannung nicht in dieser Schärfe besteht. Laut Catharina bestand die Spannung zwischen Norm und Handlungspraxis nur „in den ersten Jahren“ ihrer gut dreißigjährigen Berufspraxis. Darüber hinaus deutet sich auch eine Relativierung der Bedeutung des als unangemessenen eingeschätzten Schüler:innenverhaltens im dokumentarischen Sinngehalt der Beschreibung der Lernenden als „manchmal […] einfach nur frech.“ an, wie ein Vergleich mit einer pauschalisierenden und die Lernenden als respektlos kritisierenden Verhandlung desselben Themas durch Gruppe Tannengrün zeigt („überhaupt//schwierig;//dieser Respekt//ja. Respekt ja.//der denen fehlt“, GD Tannengrün, Z. 731f., vgl. genauer Abschn. 5.2). Catharina schränkt ihre Charakterisierung der Lernenden mit „manchmal“ ein und fasst das Verhalten der Lernenden als „frech.“. Diese Formulierung verweist eher auf eine Deutung des Verhaltens als spielerische, nicht ernst gemeinte Provokation und Ausprobieren von Grenzen anstatt einer Deutung als Respektlosigkeit und Kränkung der Lehrperson. Bei Bianca bricht die Schilderung der Spannung mit dem weiteren Verlauf des obigen Passus. Bianca wechselt bei der Formulierung der Spannung zwischen Norm und Praxis in die Perspektive der ersten Person („natürlich nimmt man ich nehme Sachen natürlich persönlich“), führt allerdings die Erfahrung einer Spannung nicht weiter aus, sondern erläutert, wie die Adressierungen der Lernenden über die Zeit ihre Dramatik verloren haben („also ich bin hier dermaßen abgestumpft schon“). Diese Beschreibung einer Desensibilisierung konfligiert mit der Aussage, das angesprochene Schüler:innenverhalten „natürlich persönlich“ zu nehmen.
Die beiden Lehrerinnen formulieren hier also eine Norm der Relativierung der Bedeutung von als unangemessen bewertetem Schüler:innenverhalten und der Kontrolle der eigenen emotionalen Involviertheit im Umgang mit dem Verhalten. Sie schildern ferner einen Konflikt ihrer Handlungspraxis mit dieser Norm. Es klingt jedoch bereits eine Dissonanz zwischen dieser Schilderung eines Spannungsverhältnisses und einer sich hier andeutenden Konsistenz der habitualisierten Handlungspraxis mit der wahrgenommenen Norm an. Diese mit der Norm konsistente, habitualisierte Handlungspraxis dokumentiert sich deutlicher in mehreren Passagen der Gruppendiskussion, in denen die Gruppe das Verhalten von Lernenden nach Konflikten im Unterricht verhandelt (GD Sandgelb, Z. 18–32, 64–76, 107–124, 1078–1113). In diesen Passagen dokumentiert sich eine Relativierung der Bedeutung von Konfrontationen mit Lernenden und eine geringe emotionale Involviertheit, was auf eine Konsistenz von habitualisierter Praxis und Norm hindeutet. Ich greife die erste dieser Passagen heraus.

Cw: zu Kontakt ((räuspert sich)) fällt mir ein (.) dass ähm (.) wir durchaus Probleme mit den schwe- sehr sehr schwierigen Schülern haben im Unterricht und da geht es oft auch hoch her (.) aber °ä°=dann außerhalb des Unterrichts in der Pause oder vor der Schule oder nach der Schule (.) haben die Schüler alle sag ich jetzt mal das vergessen, (.) und äh (.) äh suchen auch den Kontakt zum Lehrer (.) äh
Bw: └ja total
Dw: └°ja°
Aw: └ja

Cw: └grüßen fragen sind beleidigt wenn man (.) die nicht mit Namen äh zurückgrüßt (.) also da ist nen großer Unterschied zwischen Unterricht (.) und außerhalb des Unterrichts.
Aw: das stimmt
Bw: └°find ich auch°

(GD Sandgelb, Z. 18–28)

Catharina kontrastiert Konfrontationen im Unterricht mit dem anschließenden Verhalten der Lernenden außerhalb des Unterrichts. Nach der Stunde hätten die Lernenden die Konfrontation sozusagen „vergessen", kämen auf die Lehrkräfte zu, als sei nichts gewesen, und erwarteten, dass die Lehrkräfte Normen reziproker Höflichkeit achten. Denkbar wäre, dass dieses Schüler:innenverhalten die Lehrkräfte empört, da sie diese mutmaßliche Unbeschwertheit der Lernenden im Anschluss an die Konfrontation als strategisches Herunterspielen ihres vorausgegangenen Fehlverhaltens gegenüber der Lehrkraft oder als Zeichen fehlenden Schuldbewusstseins deuten. Tatsächlich aber dokumentiert sich eher ein positives Erstaunen der Gruppe. So wird den Lernenden zugeschrieben, die Auseinandersetzung „vergessen" zu haben und nicht nur so zu tun, als sei nichts gewesen, und deren freundliches Verhalten wird hervorgehoben statt kritisiert (siehe auch „nicht das man das Gefühl hat die wollen irgendetwas gut machen,//nein nein=nein gar nicht", GD Sandgelb, Z. 1083–1085).
Damit beobachten die Lehrerinnen bei den Lernenden im unbeschwerten Verhalten nach dem Unterricht eine unerwartete Distanzierung von der unterrichtlichen Auseinandersetzung und Relativierung deren Bedeutung für die weitere Interaktion mit der Lehrperson, die sie positiv überrascht und nicht etwa empört. Das deutet darauf hin, dass die Gruppe ihrerseits den Konfrontationen ebenfalls eine eingeschränkte Bedeutung beimisst und die Bedeutung dieser Konfrontationen relativiert. Dementsprechend scheinen die Lehrerinnen auch nicht so sehr emotional in Auseinandersetzungen involviert zu sein, dass sie das freundlich zugewandte Verhalten der Lernenden im Anschluss an Konflikte als Steigerung der wahrgenommenen Unverschämtheit empfinden und sich persönlich nicht respektiert fühlen. Dies dokumentiert sich in sämtlichen Erzählungen und Beschreibungen unterschiedlicher Gruppenmitglieder zu diesem Thema. Teilweise berichten die Lehrerinnen davon, dass die Lernenden noch in derselben Unterrichtsstunde ihr Verhalten gegenüber der Lehrperson radikal ändern (GD Sandgelb, Z. 1108–1113). Auch hier dokumentiert sich in der Art des Erzählens vom Schüler:innenverhalten ein Erstaunen frei von Empörung und somit ein Umgang mit als unangemessen bewertetem Schüler:innenverhalten, das konsistent mit der Norm der Relativierung der Bedeutung der Konfrontationen und der Kontrolle der eigenen emotionalen Involviertheit ist. Dieses mit der Norm konsistente Verhalten der Gruppe dokumentiert sich hier in der Erzählpraxis. Aber auch sofern Reaktionen auf überraschend freundliches Schüler:innenverhalten im Anschluss an unterrichtliche Auseinandersetzungen berichtet oder angedeutet werden (GD Sandgelb, Z. 1079–1082, 1089–1091, 1099–1107), dokumentiert sich in dieser erzählten oder beschriebenen Praxis ebenfalls ein normkonformes Agieren der Lehrerinnen. Ferner dokumentiert sich in Passagen, in denen die Gruppe von Konfrontationen mit ‚frechen' Lernenden im Unterricht erzählt, dass die Gruppe bei den Konfrontationen als Stellvertretung der Institution Schule agiert und das konfrontative Verhalten der Lernenden nicht als Angriff gegen die Person der Lehrkraft, sondern als Widerstand gegen die Institution deuten (z. B. GD Sandgelb, Z. 571–668, vgl. Abschn. 5.3).
Damit haben wir es hier mit einer Konstellation von wahrgenommener Norm und Handlungspraxis zu tun, die die Gruppe als Spannungsverhältnis darstellt, die sich aber verschiedentlich

als eine Konsistenz erweist. Vor diesem Hintergrund erscheint die Darstellung der Konstellation durch die Gruppe, die sich bereits in ihrem unmittelbaren Kontext zu brechen scheint, weniger als *Beschreibung der Erfahrung* eines Spannungsverhältnisses zwischen Norm und habitualisierter Praxis und mehr als *theoretisierende Reflexion* der Norm und ihres Verhältnisses zur eigenen Praxis. Damit wäre die von der Gruppe dargestellte Spannung allein auf der Ebene des kommunikativen Wissens verortet und keine Beziehung zwischen der kommunikativen und der konjunktiven Dimension des Wissens, deren Bearbeitung in einen reproduzierbaren, habitualisierten Umgang mit einem Spannungsverhältnis überführt wird. Entsprechend würde die dargestellte Spannung auch kaum eine Rolle bei der Konturierung des konjunktiven Erfahrungsraums der Gruppe spielen. Auf jeden Fall scheint aber ein Fokus auf Spannungsverhältnisse zwischen wahrgenommenen Normen und habitualisierter Handlungspraxis bei der Analyse der Handlungsmuster, die der Praxis der Gruppe zugrunde liegen, bei dieser Norm wenig hilfreich zu sein. In diesem Fall lässt sich die Strukturlogik der Handlungspraxis besser losgelöst von der wahrgenommenen Norm und anhand der komparativen Betrachtung des Wie der Erzählungen und Beschreibungen erschließen.

Eine anders gelagerte Komplexität der Konstellation von Norm und habitualisierter Handlungspraxis zeigt sich bei anderen, miteinander zusammenhängenden Normen, mit denen sich die Gruppe auseinandersetzt. Gut illustrieren lässt sich dies anhand der Norm, Lernende für unangemessene Bemerkungen zurechtzuweisen und die Unangemessenheit zu markieren.
Diese Norm artikuliert am deutlichsten Bianca, wenn sie von einem gegen sie als Person gerichteten Zwischenruf eines Schülers erzählt („dann ging=s um geschlechtsreif und sagt der doch tatsächlich s=hat bei Ihnen ja nicht geklappt,", GD Sandgelb, Z. 1194f.).[120] Sie berichtet davon, in der Situation zu sich selbst gesagt zu haben: „nee gar nichts sagen kannst=e jetzt auch nicht" (GD Sandgelb, Z. 1206). Biancas erster Impuls sei gewesen, den als unverschämt eingeschätzten Kommentar schlicht zu ignorieren. Angesichts gerade erst zurückliegender Konfrontationen mit dem Schüler habe sie „ein°fach keinen Bock°" (GD Sandgelb, Z. 1197f.) gehabt, sich schon wieder mit dem Schüler konfrontativ auseinanderzusetzen. Anders als bei der zuvor betrachteten Norm *erzählt* Bianca, wie ihr ein der wahrgenommenen Norm entsprechendes Reagieren in dieser Situation widerstrebt hat, sodass hier nicht bloß eine theoretische Reflexion, sondern das *Erfahren* eines Spannungsverhältnisses zum Ausdruck kommt. Trotz dieser erfahrenen Spannung besinnt sich Bianca in der erzählten Situation vor dem Hintergrund der sich in der Situation entfaltenden Klassendynamik auf ihre berufliche Rolle und die Anforderungen, mit denen sie ihres Erachtens durch ihre Rolle konfrontiert ist. Sie überwindet den Widerstand, der sich in ihr gegen eine Reaktion auf den Zwischenruf regt, und ringt sich schließlich dazu durch, auf den Zwischenruf einzugehen („und dann habe ich mich eben umgedreht und gesagt (.) °ich hab das gehört°", GD Sandgelb, Z. 1206f.). Obschon es der Lehrerin in dieser Situation eigentlich widerstrebt, entsprechend der wahrgenommenen Anforderungen an ihr berufliches Handeln zu agieren, macht sie sich auf diese Weise die Anforderung zu eigen, sodass ihre Praxis und die Anforderung schlussendlich konsistent sind und von ihr als konsistent erlebt werden.
Eine solche Besinnung darauf, was in den Augen der Gruppe mit ihrer beruflichen Rolle für Verantwortlichkeiten und entsprechende Anforderungen an ihr berufliches Handeln einhergehen, und eine solche Aneignung der Anforderungen in Form eines den Anforderungen entsprechenden Handelns lässt sich bei dieser Gruppe immer wieder rekonstruieren (vgl. Abschn. 5.3). Es

120 Eine sorgfältige Analyse der im Folgenden angesprochenen Passage findet sich in Abschn. 5.3. Ich verzichte darauf, die Rekonstruktionen dieser Passage hier noch einmal wiederzugeben.

handelt sich hierbei um eine sich immer wieder reproduzierende Grundstruktur der beruflichen Handlungspraxis, die für die Gruppe konjunktiv ist und auf deren Basis die Gruppe auch dann ein gegenseitiges, unmittelbares Verstehen herstellen kann, wenn die genaue handlungspraktische Realisierung der beruflichen Anforderung nicht für die gesamte Gruppe konjunktiv ist. Insofern konstituiert die Aneignung der wahrgenommenen Anforderungen einen routinierten, habitualisierten Modus der Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen, aus dem letztlich eine Handlungspraxis hervorgeht, die als konsistent mit den wahrgenommenen Anforderungen erlebt wird.

Damit haben wir es mit einer komplexen Konstellation von Norm und habitualisierter Handlungspraxis zu tun, bei der die Gruppe einerseits eine von den Normen ausgehende Spannung wahrnimmt, die andererseits aber durch den habitualisierten Modus des Umgangs mit den Normen, sich diese zu eigen zu machen und schlussendlich entsprechend zu handeln, auch eine wahrgenommene Konsistenz von Norm und Handlungspraxis umfasst. Die Erfahrung der durch die Normen erzeugten Spannung wie auch die Erfahrung von Konsistenz trägt somit erheblich zur Konturierung des konjunktiven Erfahrungsraums der Gruppe bei. Eine sorgfältige Analyse der komplexen Konstellation von Normen und Handlungspraxis ist in diesem Fall von zentraler Bedeutung für die Rekonstruktion der handlungsleitenden Prinzipien, die die berufliche Praxis und insbesondere den Umgang der Gruppe mit der Asymmetrie in der LSB strukturieren.[121] Der sich dokumentierende Modus der Verarbeitung des Spannungsverhältnisses lässt sich jedoch, wie in Abschn. 7.4.1 skizziert, schwer mit dem Begriffsapparat der revidierten praxeologischen Wissenssoziologie fassen und führt zu widersprüchlichen Verstrickungen.

Insgesamt deuten diese Beispiele die Vielfalt möglicher Konstellationen von Habitus und Norm an, die zudem unterschiedlich komplex sein können. Die Konstellation eines Spannungsverhältnisses kann eine zentrale Rolle bei der Konturierung von konjunktiven Erfahrungsräumen spielen, muss es allerdings nicht in allen Fällen. Gleichzeitig illustrieren die Beispiele den Beitrag einer Fokussierung auf Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Norm für die Rekonstruktion handlungsleitenden Wissens, aber auch mögliche Grenzen einer solchen Fokussierung.

7.5 Abschließende Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Diese Arbeit zielte darauf, einen Beitrag zur Untersuchung der asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB in ihrer Bedeutung für die berufliche Handlungspraxis von Lehrkräften zu leisten. Zwar wurde verschiedentlich auf die Bedeutung der asymmetrischen Beziehungsstruktur für pädagogische Praxis hingewiesen und es liegt bereits eine große Bandbreite an Erkenntnissen zu ihrer Ausgestaltung durch Lehrkräfte vor, die sich aus eigentlich mit anderen Fragestellungen befassten Untersuchungen ableiten lassen. Aber bisher gab es kaum Forschungsbeiträge, die die asymmetrische Beziehungsstruktur der LSB systematisch und in ihrer Komplexität als gestaltbarer und gestaltungsbedürftiger Aspekt der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften in den Blick nahmen. An diesem Desiderat setzte die vorliegende Untersuchung an und konnte zunächst erst einmal die Beobachtung stützen, dass Lehrkräfte Asymmetrie als bedeut-

121 Gleichwohl stellt sich die Konstellation von Norm und Habitus bei dieser Gruppe nicht überall so komplex dar. Vor allem dokumentieren sich solche Spannungserfahrungen wie die, die sich in Biancas Erzählung zeigen, nur gelegentlich in der Gruppendiskussion und die habitualisierte Aneignung wahrgenommener Anforderungen an das Handeln als Lehrkraft sowie deren Konjunktivität für die Gruppe dokumentieren sich teilweise auch, ohne dass sich dabei zugleich Spannungserfahrungen dokumentieren. Insbesondere wird der konjunktive Erfahrungsraum der Gruppe keineswegs allein durch Erfahrungen von durch Normen erzeugten Spannungen konturiert.

sames Merkmal der LSB erfahren und dass ihr eine Relevanz in deren Erleben der beruflichen Handlungspraxis als Lehrperson zukommt.
Die asymmetrische Beziehungsstruktur der Beziehung von Lehrkraft und Lernenden zeichnet sich durch eine hohe Komplexität aus. Sie lässt sich in verschiedene Asymmetriedimensionen und -facetten ausdifferenzieren, die sich teils aus dem Wesen professionalisierungsbedürftiger pädagogischer Praxis und pädagogischer Kommunikation, teils aus den Voraussetzungen des Interaktionssystems Unterricht und teils aus der gesellschaftlich-bildungspolitischen Einrichtung des Erziehungssystems ergeben. Die Asymmetriedimensionen und -facetten hängen zudem miteinander zusammen und konfrontieren Lehrkräfte in ihrer beruflichen Handlungspraxis mit unterschiedlichen Herausforderungen. Die Ausdifferenzierung der asymmetrischen Beziehungsstruktur und die theoretische Fundierung ihrer Aspekte helfen nicht nur, die Asymmetrie in der LSB inhaltlich genauer zu bestimmen. Sie erlauben auch, die verschiedentlich formulierte Konstitutivitätsthese (vgl. Kap. 1) differenziert zu diskutieren und zu präzisieren.
In Bezug auf die in Kap. 4 formulierte Fragestellung (a), wie die Asymmetrie der LSB von Lehrpersonen in ihrer Interaktion mit Lernenden erlebt wird, lässt sich vorrangig anhand von Typik I festhalten: Das Erleben der Asymmetrie der LSB ist bei den befragten Lehrkräften geprägt von der Wahrnehmung vom kokonstruktiven Charakter der Asymmetriegestaltung in der LSB. Die Lehrkräfte eint, dass sie sich in ihrer beruflichen Handlungspraxis damit konfrontiert sehen, dass die Lernenden ihrerseits einen Umgang mit der asymmetrischen Beziehungsstruktur entwickeln und sie als Lehrkräfte sich damit wiederum auseinandersetzen müssen. Hierzu ließen sich zwei kontrastierende Typen von konjunktiv geteilten Wahrnehmungsmustern rekonstruieren. Den einen Typus kennzeichnet die Wahrnehmung eines oppositionellen, konfliktträchtigen Gegensatzes zwischen dem Umgang der Lehrkraft mit der Asymmetrie und dem der Lernenden. Die Interaktion mit Lernenden wird als geprägt durch einen immer wiederkehrenden Antagonismus erlebt. Die Asymmetrie zwischen Lehrkraft und Lernenden ist umkämpft und ihre Akzeptanz durch die Lernenden muss von der Lehrkraft immer wieder – teilweise äußerst kräftezehrend – erarbeitet werden. Die Asymmetrie bildet mitnichten einen selbstverständlich von allen Beteiligten akzeptierten Bezugspunkt, der die Interaktion in der LSB stets mitvorstrukturiert. Im Kontrast dazu kennzeichnet den anderen Typus die Erfahrung, dass die Lernenden die asymmetrische Beziehungsstruktur nicht nur akzeptieren, sondern sie teilweise sogar begrüßen und von der Lehrkraft einfordern, ihre Position als wissensmäßig Überlegene, als Lebenserfahrenere oder als Dominante in der LSB auch auszufüllen und ihre Superiorität geltend zu machen. Dieser Umgang der Lernenden mit der Asymmetrie in der LSB wird als in harmonischer Passung zum eigenen Umgang mit ihr erlebt. Bemerkenswerterweise deutet sich über diese beiden kontrastierenden Typen hinweg Folgendes an: Die Art und Weise, wie den auf Asymmetrie bezogenen Erfahrungen zur Interaktion mit Lernenden Bedeutung zugewiesen wird, scheint durch die Orientierungen geprägt zu sein, die die Inanspruchnahme von Superiorität in der Interaktion mit Lernenden als modus operandi anleiten. Sie spiegelt diese handlungsleitenden Orientierungen zumindest wider.
In Bezug auf Fragestellung (b), welchen handlungsleitenden Orientierungen der Umgang von Lehrkräften mit der Asymmetrie folgt, lässt sich anhand von Typik II festhalten: Entgegen den häufig formulierten und teilweise auch von den befragten Lehrkräften artikulierten Symmetrisierungsappellen (vgl. Kap. 1) setzen die Gruppen die asymmetrische Beziehungsstruktur handlungspraktisch als selbstverständlich voraus und machen ihre superiore Position gegenüber den Lernenden geltend. Diese selbstverständliche Inanspruchnahme der eigenen Superiorität eint die Gruppen. Allerdings zeigen sich zwei kontrastierende Typen von Orientierungen, die diese

selbstverständliche Inanspruchnahme und damit die interaktive Ausgestaltung der asymmetrischen Beziehungsstruktur als modi operandi strukturieren. Der eine Typus zeichnet sich durch ein Primat der persönlichen Bedürfnisse und Interessen aus. An diesen sind die Lehrkräfte beim Umgang mit der Asymmetrie zumindest vorrangig orientiert, sodass demgegenüber anderes wie etwa die Entwicklungs- und Lernprozesse der Lernenden zuweilen in den Hintergrund tritt. Der andere Typus zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrkräfte ihre berufliche Handlungspraxis mit Anforderungen der Lehrer:innenrolle und Erfordernissen pädagogischer Praxis konfrontiert sehen und sich die Anforderungen und Erfordernisse zu eigen machen. Die Lehrkräfte sind im Umgang mit der Asymmetrie primär daran orientiert, so zu agieren, wie es als Lehrkraft erforderlich ist. Auf Fallniveau deutet sich an, dass der Kontrast dieser beiden Typen besonders erklärungsstark ist. Diese Typik überlagert die andere Typik der wahrgenommenen Interaktionsmuster, bleibt durch sie hindurch erkennbar und erklärt intratypischen Kontraste innerhalb der Typen dieser Typik.

In Bezug auf Fragestellung (c), wie sich die empirisch rekonstruierbare Auseinandersetzung mit Asymmetrie zu dem mit der Heuristik entwickelten Verständnis von ihr verhält, lässt sich festhalten: Die befragten Lehrpersonen erfahren Asymmetrie zwar als bedeutsames Merkmal der LSB und dieser kommt eine Relevanz für ihre berufliche Handlungspraxis zu. Allerdings setzen sich die befragten Lehrpersonen im Vergleich zur erarbeiteten heuristischen Konzeptionierung der asymmetrischen Beziehungsstruktur mit dieser nur ausschnitthaft auseinander. Zu vermuten ist, dass die unterschiedlichen Facetten der Asymmetrie für die Befragten als Vorbedingungen der Interaktion mit Lernenden, die diese wesentlich mitvorstrukturieren, in unterschiedlichem Maße selbstverständlich sind. Die interaktive Ausgestaltung der Asymmetrie könnte dadurch entsprechend je nach Facette in unterschiedlichem Maße inkorporiert sein. Das heißt, das implizite, handlungsleitende Wissen, das die Ausgestaltung der Asymmetriefacetten strukturiert, könnte je nach Facette unterschiedlich stark an den Handlungsvollzug gebunden sein. Diese potenzielle Erklärung ließe sich in Anschlussuntersuchungen weiterverfolgen.

Ferner lässt sich hinsichtlich Fragestellung (c) festhalten, dass die Komplexität der asymmetrischen Beziehungsstruktur, wie sie mit der heuristischen Konzeption herausgearbeitet wurde, sich nicht im Umgang der Lehrkräfte mit ihr widerspiegelt. Im Gegenteil: In der Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen zeigte sich für die Gruppen jeweils eine facettenübergreifende Homologie im Umgang mit der Asymmetrie, obwohl im Rekonstruktionsprozess die Mehrdimensionalität der Asymmetrie und die damit verbundene Möglichkeit einer korrespondierenden Ausdifferenziertheit im Umgang mit der Asymmetrie berücksichtigt wurde. Diese Beobachtung anhand der vorliegenden Daten legt die These einer ‚habituell-handlungspraktischen Amalgamierung' der asymmetrischen Beziehungsstruktur nahe, die sich hier nur formulieren, aber nicht genauer an empirischem Material ausarbeiten und bestätigen lässt.

So lassen sich die zentralen Ergebnisse hinsichtlich des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit zur asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB und deren interaktive Ausgestaltung durch Lehrpersonen zusammenfassen. Zusätzlich zu diesen Ergebnissen hat es sich so ergeben, dass das der Studie zugrunde liegende Datenmaterial in zweierlei Hinsicht noch weitere Impulse bietet, die über das Erkenntnisinteresse der Arbeit hinausgehen.

Erstens sind bemerkenswerte Parallelen zu verzeichnen zwischen den Typen von habituellen Orientierungen, die in dieser Studie in Bezug auf den Umgang mit der Asymmetrie rekonstruiert wurden, und habitualisierten Handlungsmustern, die in zwei weiteren Untersuchungen in Bezug auf weitere Praxisdimensionen der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften rekonstruiert wurden. Diese bemerkenswerten Parallelen regen meines Erachtens dazu an, in

der zunehmend intensiv geführten Diskussion um das Konzept des Lehrer:innenhabitus auch der Frage empirisch nachzugehen, ob und inwiefern der Lehrer:innenhabitus als kohärenter, die berufliche Handlungspraxis insgesamt einheitlich umspannender modus operandi oder eher als Konglomerat kleinteiligerer habitueller Orientierungen zu konzeptualisieren ist, die sich jeweils auf kleinere Ausschnitte der beruflichen Handlungspraxis beziehen. Die Klärung dieser Frage kann einen Beitrag dazu leisten, die Theoriebildung zum Lehrer:innenhabitus voranzutreiben, die den Gegenstand habitualisierter Handlungsmuster selbst als eigenen Forschungsgegenstand in den Fokus rückt.

Die zweite Hinsicht, in der das vorliegende Datenmaterial über das Erkenntnisinteresse der Arbeit hinausgehende Impulse setzen kann, ist auf die Schwierigkeiten im Auswertungsprozess zurückzuführen, das Datenmaterial von den metatheoretischen Annahmen und Kategorien der neueren Weiterentwicklungen der praxeologischen Wissenssoziologie her aufzuschließen. Das dieser Studie zugrunde liegende Material kann empirischen Hinweise geben, wie diese neueren metatheoretischen Annahmen teilweise zu relativieren sind und erweitert werden könnten. Im Zentrum steht dabei das in jüngeren Fassungen der praxeologischen Wissenssoziologie vorgeschlagene Spannungsaxiom. Wie die Diskussion seiner theoretischen Begründung gezeigt hat, gibt es hier Raum für eine Relativierung der These eines prinzipiellen Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm. Das dieser Studie zugrunde liegenden Material kann illustrieren, welche weiteren, gerade auch komplexen Konstellationen von Habitus und Normen möglich sein können.

Diese beiden weiterführenden Punkten liegen jedoch außerhalb des eigentlichen Anliegens dieser Arbeit. Hauptanliegen der Arbeit war es, eine heuristische Konzeption der asymmetrischen Beziehungsstruktur der LSB zu erarbeiten und den Umgang von Lehrpersonen mit der Asymmetrie der LSB bzw. die diesem zugrunde liegenden konjunktiven, handlungsleitenden Wissensbestände rekonstruktiv zu beleuchten.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

Abs, H.J., Roczen, N. & Klieme, E. (2007). *Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und Leben“*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. https://doi.org/10.25656/01:3123

Amling, S. & Hoffmann, N.F. (2013). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, *14* (2), 179–198. https://doi.org/10.3224/zqf.v14i2.16381

Arnoldt, B. & Steiner, C. (2010). Partizipation an Ganztagsschulen. In T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten* (S. 155–177). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2

Asbrand, B. & Martens, M. (2020). Erziehung in Lehrer-Schüler-Interaktionen: Perspektiven der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In A.-M. Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 215–237). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28126-7_10

Baker, D. (2018). The Varieties of Normativity. In T. McPherson & D. Plunkett (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Metaethics* (S. 567–581). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315213217-37

Balke, S. (2003). *Die Spielregeln im Klassenzimmer: Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule*. Bielefeld: Karoi Verlag.

Balzer, N. & Künkler, T. (2007). Von ‚Kuschelpädagogen‘ und ‚Leistungsapologeten‘. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Lernen. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 79–111). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90737-6_3

Bauer, A. (2018). Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung. Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, *64* (5), 680–699. https://doi.org/10.25656/01:22169

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9* (4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Münster: Waxmann.

Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (2. Aufl.). Tübingen: Niemeyer. https://doi.org/10.1515/9783110231724

Bergmüller, C. & Asbrand, B. (2010). Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 99–116). Opladen: Barbara Budrich.

Birkel, P. & Tarnai, C. (2018). Zensuren und verbale Schulleistungsbeurteilung. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 904–916). Weinheim: Beltz.

Blankertz, S. (2003). Professionalisierung oder Standesinteressen? *Pädagogische Korrespondenz*, *16* (30), 80–84. https://doi.org/10.25656/01:8398

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010a). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010b). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Boghossian, P. (1989). The Rule-Following Considerations. *Mind*, *98* (392), 507–549. https://doi.org/10.1093/mind/XCVIII.392.507

Boghossian, P. (2008). Epistemic Rules. *The Journal of Philosophy*, *105* (9), 472–500. https://doi.org/10.5840/jphil2008105929

Boghossian, P. (2012). Blind Rule-Following. In A. Coliva (Hrsg.), *Mind, Meaning, and Knowledge. Themes from the philosophy of Crispin Wright* (S. 27–48). Oxford: Oxford University Press. http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199278053.003.0002

Bohnsack, R. (1997). „Orientierungsmuster": Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 49–61). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Bohnsack, R. (2001). Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? 3. Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 326–345). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Bohnsack, R. (2010). Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 291–320). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92435-9_15

Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–153). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5

Bohnsack, R. (2013a). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_10

Bohnsack, R. (2013b). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_11

Bohnsack, R. (2014a). Die Milieuanalyse der Praxeologischen Wissenssoziologie. In P. Isenböck, L. Nell & J. Renn (Hrsg.), *Form des Milieus. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Form der Vergemeinschaftung* (S. 16–45). Weinheim: Beltz Juventa.

Bohnsack, R. (2014b). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2

Bohnsack, R. (2014c). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2017a). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regeln und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233–259). Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2017b). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2018). Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 312–328). Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2020). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2. Aufl., S. 21–48). Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. & Pfaff, N. (2010). Die dokumentarische Methode: Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. In S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/EEO07100073

Bonanati, M. (2015). Steuerung der Schülerselbsteinschätzung in Lernentwicklungsgesprächen. In S. Hauser & V. Mundwiler (Hrsg.), *Sprachliche Interaktionen in schulischen Elterngesprächen* (S. 207–225). Bern: hep.

Bonanati, M. (2016). Partizipative Ordnungen in schulischen Lernentwicklungsgesprächen. In M. Bonanati & C. Knapp (Hrsg.), *Eltern – Lehrer – Schüler. Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen* (S. 29–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis von Lehrpersonen, Grundschülern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18749-1

Bonnet, A. & Hericks, U. (2013). Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 35–54). Opladen: Barbara Budrich.

Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brandt, B. (2015). Partizipation in Unterrichtsgesprächen. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 37–60). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0_3

Bräu, K. (2005). Individualisierung des Lernens. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 129–150). Münster: LIT-Verlag.

Bräu, K. (2006). Gesprächsanalytische Untersuchung der Lehrer-Schüler-Kommunikation bei der Betreuung individualisierten Lernens. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung. 1. Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 15–25). Innsbruck: Studien Verlag.

Bräu, K. (2007). Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. Strategien und Handlungsmuster der Lehrenden. In K. Rabenstin & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 173–195). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4_9

Bräu, K. (2013). Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person. Eine Analyse von Lernberatungsgesprächen im individualisierenden Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *2* (1), 21–37. http://doi.org/10.3224/zisu.v2i1.17408

Bräu, K. (2015). Schüler-Lehrer-Gespräche: Lernberatung. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 125–142). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0_7

Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 49–64). Opladen: Barbara Budrich.

Brehler-Wires, Y. & Klais, S. (2015). Standardisierung in einer aufstiegsorientierten Lernkultur. Schulporträt der Regionalen Schule Heiliggeist (Rheinland-Pfalz). In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen in Ganztagsschulen* (S. 107–135). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6_14

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8

Breidenstein, G. (2009). Die Lehrperson als Ressource der Schülerkultur. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 137–157). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91551-7_9

Breidenstein, G. (2012). *Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung.* Opladen: Barbara Budrich.

Breidenstein, G. (2014). Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 35–50). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_3

Breidenstein, G., Meier, M. & Zaborowski, K. U. (2007). Die Zeugnisausgabe zwischen Selektion und Vergemeinschaftung. Beobachtungen in einer Gymnasial- und einer Sekundarschulklasse. *Zeitschrift für Pädagogik*, *53* (4), 522–534. https://doi.org/10.25656/01:4409

Breidenstein, G., Meier, M. & Zaborowski, K. U. (2012). Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung – Ein Beispiel für qualitative Unterrichtsforschung. In F. Ackermann, T. Ley, C. Machold & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 157–175). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94006-9_9

Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2013). Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, *59* (3), 336–356. https://doi.org/10.25656/01:11941

Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle: Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9

Breidenstein, G. & Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 89–109). Weilerswist: Velbrück.

Breidenstein, G. & Zaborowski, K. U. (2013). Unterrichtsalltag, Verhaltensregulierung und Zensurengebung. Zur Schulformspezifik schulischer Leistungsbewertung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_14

Bressler, C. & Rotter, C. (2018). Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus. Praxeologisch-wissenssoziologische Überlegungen zur Erweiterung der Forschung zum Lehrpersonenhabitus. In T. Leonhard, J. Kosinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 53–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bressler, C. & Rotter, C. (2019). Begegnung auf Augenhöhe? Der Umgang mit der Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 194–218). Weinheim: Beltz Juventa.

Brügelmann, H., Backhaus, A., Brinkmann, E., Coelen, H., Franzkowiak, T., Knorre, S., … Roth, S. (2006). *Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernnoten und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expterise des Grundschulverbandes*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Brüggen, F. (2007). Autorität, pädagogisch. *Zeitschrift für Pädagogik*, *53* (5), 602–614. https://doi.org/10.25656/01:4414

Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56* (3), 384–401.

Budde, J. (2011). Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechtes im Unterricht. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, *12* (1), 125–148. https://doi.org/10.3224/zqf.v12i1.08

Budde, J. (2014). Ausweitung aktueller Professionalisierungsanforderungen am Beispiel der Analyse des Trainingsraum-Konzepts in Lehrforschungsprojekten. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, *15* (1–2), 207–225. https://doi.org/10.3224/zqf.v14i1-2.21335

Budde, J. (2020). Ethnographie von Erziehungspraktiken. In A.-M. Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 61–79). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28126-7_4

Budde, J., Scholand, B. & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. Weinheim: Juventa.

Budde, J. & Weuster, N. (2018a). *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung. Angebote – Theorien – Analysen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20596-6

Budde, J. & Weuster, N. (2018b). Subjektivierungen im Persönlichkeitsbildungsdispositiv. Das Beispiel Klassenrat. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (S. 139–162). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19006-4_7

Busse, S. & Sandring, S. (2015). Schulkultur und Schulversagen – Reflexionen zu Grenzen und Begrenzungen von Bildungsprozessen. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 237–261). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_11

Candela, A. (1998). Students' power in classroom discourse. *Linguistics and Education*, *10* (2), 139–163. https://doi.org/10.1016/S0898-5898(99)80107-7

Chin, C. (2006). Classroom Interaction in Science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, *28* (11), 1315–1346. https://doi.org/10.1080/09500690600621100

Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.

Combe, A. (2005). Lernende Lehrer – Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 69–90). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80754-0_4

Copp, D. (2005). Moral Naturalism and Three Grades of Normativity. In P. Schaber (Hrsg.), *Normativity and Naturalism* (S. 7–45). Frankfurt am Main: Ontos. https://doi.org/10.1515/9783110327694.7

Czerwenka, K., Nölle, K., Pause, G., Schlotthaus, W., Schmidt, H.J. & Tessloff, J. (1990). *Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Dalbert, C. (2004). The Implications and Functions of Just and Unjust Experiences in School. In C. Dalbert & H. Sallay (Hrsg.), *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood. Origins and Consequences* (S. 117–134). London: Routledge.

Dalbert, C., Schneidewind, U. & Saalbach, A. (2007). Justice Judgments Concerning Grading in School. *Contemporary Educational Psychology*, *32* (3), 420–433. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.003

de Boer, H. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90436-8

de Boer, H. (2008). Der Klassenrat im Spannungsfeld von schulischer Autorität und Handlungsautonomie. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 127–140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91053-6_7

Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03525-9

Dietrich, F. & Fricke, U. (2013). Reproduktion sozialer Ungleichheit im Prozess schulischer Leistungsbewertung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA"* (S. 259–292). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_13

Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *48* (2), 262–286. https://doi.org/10.25656/01:3833

Drahmann, M., Cramer, C. & Merk, S. (2020). *Wertorientierungen und Werterziehung. Ergebnnisse einer repräsentativen Studie zur Perspektive von Lehrpersonen und Eltern schulpflichtiger Kinder*. Tübingen: Universität Tübingen.

Eckermann, T. & Heinzel, F. (2015). Kinder als Akteure und Adressaten? Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-)Subjekten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *35* (1), 23–38. https://doi.org/10.3262/ZSE1501023

Egeberg, H. & McConney, A. (2018). What Do Students Believe About Effective Classroom Management? A Mixed-Methods Investigation in Western Australian High Schools. *The Australian Educational Researcher*, *45* (2), 195–216. https://doi.org/10.1007/s13384-017-0250-y

Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

Fatke, R. & Schneider, H. (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stifung.

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014a). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, *28* (3), 127–137. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000129

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014b). Student Ratings of Teaching Quality in Primary School: Dimensions and Prediction of Student Outcomes. *Learning and Instruction*, *29*, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7

Fölker, L., Hertel, T., Pfaff, N. & Wieneke, J. (2013). „Zahnlose Tiger" und ihr Kerngeschäft – Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *2* (1), 87–109. https://doi.org/10.3224/zisu.v2i1.17411

Foucault, M. (2004a). *Geschichte der Gouvernementalität I: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (2004b). *Geschichte der Gouvernementalität II: Die Geburt der Biopolitik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Friedrichs, B. (2004). *Kinder lösen Konflikte. Klassenrat als pädagogisches Ritual*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Gellert, U. & Hümmer, A.-M. (2008). Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *11* (2), 288–311. https://doi.org/10.1007/s11618-008-0019-1

Gibson, A. (2019). Professionelles Lehrerhandeln in gymnasialen Internatsschulkulturen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *65* (2), 197–211. https://doi.org/10.3262/ZP1902197

Giesecke, H. (1996). Das „Ende der Erziehung". Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* (S. 391–403). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2017). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. London: Routledge.

Goffman, E. (1961). *Encoutners. Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior*. New York: Routledge.

Goldmann, D. (2020). Lernkonflikte im Verstehen der Sache. Zur Unterscheidung fragend-entwickelnder und diskursiver Unterrichtsmuster. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *9* (1), 9–22. https://doi.org/10.3224/zisu.v9i1.02

Götz, T., Lohrmann, K., Ganser, B. & Haag, L. (2005). Einsatz von Unterrichtsmethoden: Konstanz oder Wandel? *Empirische Pädagogik*, *19* (4), 342–360.

Grundmann, G. & Kramer, R.-T. (2001). Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen* (S. 59–92). Opladen: Leske + Budrich.

Gruschka, A. (2003). Von der Kritik zur Konstruktion ist oft nur ein Schritt: Der der Negation. *Pädagogische Korrespondenz*, *16* (30), 71–79. https://doi.org/10.25656/01:8397

Gruschka, A. (2008). *Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode*. Opladen: Barbara Budrich.

Haecker, H. & Werres, W. (1983). *Schule und Unterricht im Urteil der Schüler. Bericht einer Befragung in der Sekundarstufe I*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Hammersley, M. (1976). The Mobilisation of Pupil Attention. In M. Hammersley & P. Woods (Hrsg.), *The Process of Schooling. A Sociological Reader* (S. 104–115). London: Routledge & Kegan Paul.

Hausendorf, H. (2008). Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (Bd. 2, S. 931–957). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90987-5_20

Hauser, S. (2015). Zur Ambivalenz vertauschter Beteiligungsrollen – Wenn Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Zuweisungsgespräche moderieren. In S. Hauser & V. Mundwiler (Hrsg.), *Sprachliche Interaktionen in schulischen Elterngesprächen* (S. 257–285). Bern: hep.

Hee, K. & Pohl, T. (2018). Lernbezogene Klassengespräche. Zur Sprache im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 259–280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hellrung, M. (2010). *Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht. Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung*. Opladen: Barbara Budrich.

Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2008). Zeitnutzung im Grundschulunterricht: Ergebnisse der Unterrichtsstudie „VERA – Gute Unterrichtspraxis". *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *1* (1), 23–36.

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Ein strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W. (2009). Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Autorität* (S. 65–83). Paderborn: Schöningh.

Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 216–240). Münster: Waxmann.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/in. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster: Waxmann.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.

Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess*. Opladen: Leske + Budrich.

Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 43–72). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91053-6_3

Helsper, W. & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack, N. Fischer, D. T. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 32–59). Immenhausen: Prolog.

Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91521-0

Helsper, W. & Reh, S. (2012). Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. Herausforderung pädagogischer Professionalität und Möglichkeitsräume sexualisierter Gewalt in der Schule. In W. Thole, M. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, ... C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 265–290). Opladen: Barbara Budrich.

Helsper, W., Sandring, S. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 179–206). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80502-7_6

Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G. & Jung, D. (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90740-6

Henschel, S., Rjosk, C., Holtmann, M. & Stanat, P. (2019). Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 355–383). Münster: Waxmann.

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90060-5

Hericks, U. (2007). Anerkennung im Fachunterricht. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 209–228). Opladen: Barbara Budrich.

Hericks, U. (2009). Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrerberufs – Perspektiven für die Allgemeine Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 61–75). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_5

Hericks, U. (2015). Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen? *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, *3* (2), 5–18.

Hericks, U. (2017). „Es sollte am Schluss ein deutscher Satz rauskommen, nicht?" – Rekonstruktionen zur Entstehung mathematischen Wissens im Schulunterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *5* (1), 132–147. https://doi.org/10.3224/zisu.v5i1.08

Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Lehrerprofessionalität in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster: Waxmann.

Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51–67). Opladen: Barbara Budrich.

Hertel, T. (2014). Zwischen Normbruch, Widerstand und ambivalenter Affirmation. Rekonstruktionen zu schulischer Ordnung und Subjektivierung an einer urbanen „Brennpunktschule". In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 385–402). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_22

Hertel, T. (2015). Unterlaufen und Kontern statt „Überwachen und Strafen"? Rekonstruktionen zu den pädagogischen Praktiken im Trainingsraum einer segregierten Großstadtschule. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren* (S. 153–168). Opladen: Barbara Budrich.

Hertel, T. (2016). Territoriale Disziplinierung. Rekonstruktionen zu pädagogischer Disziplinarpraxis im Verhältnis von Schule und Raum. In J. Ludwig, M. Ebner von Eschenbach & M. Kondratjuk (Hrsg.), *Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder* (S. 91–105). Opladen: Barbara Budrich.

Hertel, T. (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839455234

Herzog, W. (2002). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.

Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2008). Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 285–320). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_10

Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2013). „Sich als Zeigender zeigen". Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *2* (1), 38–57. https://doi.org/10.3224/zisu.v2i1.17409

Ingenkamp, K. (Hrsg.). (1995). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Jachmann, M. (2003). *Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*. Opladen: Leske + Budrich.

Jäger, M. (2019). „Ruhigsein ist das Allerwichtigste!" Die Herstellung einer schulischen Ordnung (Regeln im Schulalltag I). In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 45–65). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2_3

Jornitz, S. (2004). Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang. *Pädagogische Korrespondenz*, *17* (33), 98–117. https://doi.org/10.25656/01:5483

Kade, J. (1997). Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In N. Luhmann & D. Lenzen (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30–70). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199–232). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kade, J. (2005). Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation. *Zeitschrift für Pädagogik*, *51* (4), 498–512. https://doi.org/10.25656/01:4765

Kade, J. (2006). Lebenslauf – Netzwerk – Selbstpädagogisierung. Medienentwicklung und Strukturbildung im Erziehungssystem. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven* (S. 13–25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90358-3_1

Kade, J. & Seitter, W. (2003). Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *6* (4), 603–618. https://doi.org/10.1007/s11618-003-0060-z

Kade, J. & Seitter, W. (2007a). Pädagogische Kommunikation und pädagogisches Wissen. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 2: Pädagogisches Wissen* (S. 13–17). Opladen: Barbara Budrich.

Kade, J. & Seitter, W. (Hrsg.). (2007b). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1: Pädagogische Kommunikation*. Opladen: Barbara Budrich.

Kade, J. & Seitter, W. (Hrsg.). (2007c). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 2: Pädagogisches Wissen*. Opladen: Barbara Budrich.

Kade, J. & Seitter, W. (2007d). Umgang mit Wissen zwischen Wissensvermittlung, pädagogischer Kommunikation und Alltagskommunikation. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1: Pädagogische Kommunikation* (S. 437–452). Opladen: Barbara Budrich.

Kade, J. & Seitter, W. (2007e). Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation: Überblick, Systematik und Struktur der Fallbeispiel. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1: Pädagogische Kommunikation* (S. 61–78). Opladen: Barbara Budrich.

Kalthoff, H. (1995). Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, *41* (6), 925–939. https://doi.org/10.25656/01:10537

Kalthoff, H. (1996). Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. *Zeitschrift für Soziologie*, *25* (2), 106–124. https://doi.org/10.1515/zfsoz-1996-0202

Kalthoff, H. (2000). „Wunderbar, richtig": Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *3* (3), 429–446. https://doi.org/10.1007/s11618-000-0042-3

Kalthoff, H. & Dittrich, T. (2016). Unterscheidung und Härtung. Bewertungs- und Notenkommunikation in Lehrerzimmer und Zeugniskonferenz. *Berliner Journal für Soziologie*, *26* (3–4), 459–483. https://doi.org/10.1007/s11609-017-0324-8

Kalthoff, H. & Dittrich, T. (2017). Unterricht ohne Urteil? Zur Bewertungspraxis reformpädagogischer Schulen. In T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik* (S. 305–323). Weinheim: Beltz.

Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln" im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, *46* (5), 691–710. https://doi.org/10.25656/01:6919

Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6

Kessler, S. (2021). *Demokratielehre in Politikunterricht und Schule: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Lehrorientierungen von Politiklehrern/innen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kiesewetter, B. (2015). Instrumental Normativity: In Defense of the Transmission Principle. *Ethics*, *125* (4), 921–946. https://doi.org/10.1086/680911

Kiper, H. (1997). *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Kobarg, M., Prenzel, M. & Schwindt, K. (2009). Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 408–426). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Koller, H.-C. (2005). Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Grundlagen der Bildungsgangforschung und -didaktik* (S. 47–66). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80754-0_3

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Koring, B. (1989). *Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kowalski, M. (2015). Intransparenz und Nähe-Entgrenzung – Bruchstellen in der Lehrer-Schüler-Beziehung. *Schulpädagogik heute*, *6* (12), 1–19.

Kowalski, M. (2019a). Fürsorge. Haltung. Ethik. Eine anerkennungstheoretische Perspektive auf die pädagogische Beziehung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 219–238). Weinheim: Beltz Juventa.

Kowalski, M. (2019b). Symbolische Kämpfe um Anerkennung, Macht und Statusplatzierung – Aspekte des Lehrerhabitus und Potenziale der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirsiche Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 147–166). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen: Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29742-8

Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung – Zugänge und Methoden* (S. 243–267). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_16

Kramer, R.-T. (2019). Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerhabitus und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 30–52). Weinheim: Beltz Juventa.

Kramer, R.-T., Helsper, W. & Busse, S. (2001). Pädagogische Generationsbeziehung und die symbolische Generationsordnung. Überlegungen zur Anerkennung zwischen den Generationen als antinomischer Struktur. In R.-T. Kramer, W. Helsper & S. Busse (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Familie und Schule* (S. 129–155). Opladen: Leske + Budrich.

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019a). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019b). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kraus, A. (2016). *Pädagogische Wissensformen in der Lehrer(innen)bildung, ein performativitätstheoretischer Ansatz*. Münster: Waxmann.

Krieger, R. (2008). Vom Wertwandel zur „Zeitenwende“: Rückkehr zu traditionellen Erziehungsvorstellungen auch bei Lehramt-Studierenden. *Bildung und Erziehung*, *61* (1), 99–114. https://doi.org/10.7788/bue.2008.61.1.99

Kripke, S. (1982). *Wittgenstein on Rules and Private Language*. Oxford: Blackwell.

Krumm, V. (1999). Machtmissbrauch von Lehrern – Ein Tabu im Diskurs über Gewalt in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, *2* (3), 38–52.

Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *psychosozial*, *23* (1), 57–73.

Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Who is the Expert? Construct and Criteria Validity of Student and Teacher Ratings of Instruction. *Learning Environments Research*, *9* (3), 231–251. https://doi.org/10.1007/s10984-006-9015-7

Kurtz, T. (2000). Moderne Professionen und gesellschaftliche Kommunikation. *Soziale Systeme*, *6* (1), 169–194.

Kurtz, T. (2003). Niklas Luhmann und die Pädagogik. *Soziale Systeme*, *9* (1), 183–193. https://doi.org/10.1515/sosys-2003-0109

Kurtz, T. (2006a). Erziehung, Kommunikation, Person. Zur Stellung des Erziehungssystems in einem besonderen Quartett gesellschaftlicher Funktionen. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven* (S. 113–131). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90358-3_6

Kurtz, T. (2006b). Unsicheres Handeln. *Pädagogische Rundschau*, *60* (5), 549–558.

Kurtz, T. (2011). Der Professionsansatz von Niklas Luhmann. *Soziale Systeme*, *17* (1), 31–52. https://doi.org/10.1515/sosys-2011-0103

Lähnemann, C. (2004). Kreisgespräche als demokratisches Forum einer Schulklasse? In F. Heinzel & U. Geiling (Hrsg.), *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik* (S. 152–162). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80670-3_14

Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839409329

Langer, A. & Richter, S. (2015). Disziplin ohne Disziplinierung. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung* (S. 211–229). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_11

Langer, C., Hesse, M. & Müller, J. (2007). Lehrer-Schüler-Teams. Auf dem Weg zu einer Symmetrie der Beziehung. *Pädagogik*, *59* (4), 20–25.

Lange-Vester, A. (2015). Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *35* (4), 360–376. https://doi.org/10.3262/ZSE1504360

Latzko, B. (2006). *Werteerziehung in der Schule. Regeln und Autorität im Schulalltag*. Opladen: Barbara Budrich.

Lenske, G., Wirth, J. & Leutner, D. (2017). Zum Einfluss des pädagogisch-psychologischen Professionswissens auf die Unterrichtsqualität und das situationale Interesse der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *7* (3), 229–253. https://doi.org/10.1007/s35834-017-0200-9

Leser, C. (2011). Das Ende der Erziehung. *Pädagogische Korrespondenz*, *24* (44), 71–82.

Leser, C. (2016). Vermitteln und Bewerten im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *5* (1), 9–27. https://doi.org/10.3224/zisu.v5i1.01

Lewis, D. (1983). New Work for a Theory of Universals. *Australasian Journal of Philosophy*, *61* (4), 343–377. https://doi.org/10.1080/00048408312341131

Liu, M.-L. (2018). *Lehrerhabitus an exklusiven Schulen in China und Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21274-2

Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.

Lötscher, A. & Sperisen, V. (2016). „Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef" – Entscheidungen im Klassenrat. In R. Mörgen, P. Rieker & A. Schnitzer (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen* (S. 83–104). Weinheim: Beltz Juventa.

Lüders, M. (2001a). Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *47* (2), 217–234. https://doi.org/10.25656/01:5274

Lüders, M. (2001b). Probleme von Lehrerinnen und Lehrern mit der Beurteilung von Schülerleistungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *4* (3), 457–474. https://doi.org/10.1007/s11618-001-0047-6

Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lüders, M. (2011). Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 175–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lüders, M. (2014). Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 822–845). Münster: Waxmann.

Luhmann, N. (1993). *Das Recht der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2004a). Das Kind als Medium der Erziehung. In N. Luhmann, *Schriften zur Pädagogik* (S. 159–186). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2004b). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In N. Luhmann, *Schriften zur Pädagogik* (S. 260–277). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2004c). Sozialisation und Erziehung. In N. Luhmann, *Schriften zur Pädagogik* (S. 111–122). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2004d). System und Absicht der Erziehung. In N. Luhmann, *Schriften zur Pädagogik* (S. 187–208). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2004e). Systeme verstehen Systeme. In N. Luhmann, *Schriften zur Pädagogik* (S. 48–90). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2004f). Takt und Zensur im Erziehungssystem. In N. Luhmann, *Schriften zur Pädagogik* (S. 245–259). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2005). Reflexive Mechanismen. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* (7. Aufl., S. 116–142). Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, N. (2008a). Die Form „Person". In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch* (3. Aufl., S. 137–148). Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, N. (2008b). *Rechtssoziologie* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, N. (2008c). Was ist Kommunikation? In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch* (3. Aufl., S. 109–120). Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mackie, J. L. (1977). *Ethics: Inventing Right and Wrong*. London: Penguin.

Maier, M. S. (2016). Die Prozessierung schulischer Selektion. Zur Entwicklung kollektiver Orientierungen und Begründungen im kollegialen Austausch von Lehrkräften. In M. S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge* (S. 139–160). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10888-5_8

Makarova, E., Herzog, W. & Schönbächler, M.-T. (2014). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *61* (2), 127–140. https://doi.org/10.2378/peu2014.art11d

Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Mangold, W. (1962). Gruppendiskussionen. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 1* (S. 209–225). Stuttgart: Enke.

Manke, M. P. (1997). *Classroom Power Relations. Understanding Student-Teacher Interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Mannheim, K. (1959). Wissenssoziologie. In A. Vierkandt (Hrsg.), *Handwörterbuch der Soziologie* (S. 659–680). Stuttgart: Enke.

Mannheim, K. (1964a). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In K. Mannheim., *Wissenssoziologie* (S. 91–154). Neuwied: Luchterhand.

Mannheim, K. (1964b). Das Problem der Generationen. In K. Mannheim, *Wissenssoziologie* (S. 91–154). Neuwied: Luchterhand.

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mannheim, K. (1984). *Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biografietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Martens, M. (2018a). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 207–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Martens, M. (2018b). Reflektieren als unterrichtliche Aufgabe: Zur Passung von Lehr- und Lernkompetenzen im individualisierten Unterricht. In K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel, M. Proske & S. Strauß (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen* (S. 88–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Martens, M. & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, *63* (1), 72–90. https://doi.org/10.25656/01:18481

Martens, M. & Wittek, D. (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 285–306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *28* (2), 227–242. https://doi.org/10.24452/sjer.28.2.4726

McHoul, A. (1978). The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. *Language in Society*, *7* (2), 183–213. https://doi.org/10.1017/S0047404500005522

McHoul, A. (1990). The Organization of Repair in Classroom Talk. *Language in Society*, *19* (3), 349–377. https://doi.org/10.1017/S004740450001455X

McPherson, T. (2018). Explaining Practical Normativity. *Topoi*, *37* (4), 621–630. https://doi.org/10.1007/s11245-016-9442-8

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674420106

Meister, N. & Hericks, U. (2021). Reflektierte Fachlichkeit und doppeltes Praxisverständnis. Studienkonzeptionelle Grundlagen und ihre Umsetzung. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 147–162). Münster: Waxmann.

Menzel, C. & Rademacher, S. (2012). Die „sanfte Tour". Analysen von Schülerselbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. *Sozialer Sinn*, *13* (1), 79–100. https://doi.org/10.1515/sosi-2012-0105

Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstands „Unterricht"? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, *58* (2), 223–241. https://doi.org/10.25656/01:10503

Meurer, O. (2019). Lehrperson werden und sein – es ist schwer, zu werden, wer man ist! In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 112–130). Weinheim: Beltz Juventa.

Meuser, M. (2013). Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 223–239). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_10

Meyer, H. (2011). *Unterrichtsmethoden. Band II: Praxisband.* (14. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Meyer, M. A. (2001). Schülermitbeteiligung im Fachunterricht – Schülerpartizipation im Horizont (fach-)didaktischer Überlegungen. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen* (S. 49–58). Opladen: Leske + Budrich.

Meyer, M. A. & Jessen, S. (2000). Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, *46* (5), 711–730. https://doi.org/10.25656/01:6920

Miller, A. & Sultanescu, O. (2022). Rule-Following and Intentionality. In E. N. Zalta (Hrsg.), *The Standford Encyclopedia of Philosophy* (Sommer 2022). https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/rule-following

Miller, A. & Wright, C. (Hrsg.). (2002). *Rule-Following and Meaning*. Montreal: McGill Queen's University Press.

Miller, R. (2017). Förderliche Beziehungen als Voraussetzungen für erfolgreiches Lehren und Lernen. *Lehren & Lernen*, *43* (3), 16–19.

Misamer, M. & Thies, B. (2014). Machtverhältnisse im Unterricht: Eine Analyse des Spannungsfeldes von Macht, Gerechtigkeit und Vertrauen. *Politische Psychologie*, *3* (1), 51–61.

Montuoro, P. & Lewis, R. (2015). Student Perception of Misbehavior and Classroom Management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (2. Aufl., S. 344–362). New York: Routledge.

Müller-Kuhn, D., Häbig, J., Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C. & Herzig, P. (2020). „So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht" – Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 187–206). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_11

Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 295–323). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_13

Neuenschwander, M. P. (2006). Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *28* (2), 243–258. https://doi.org/10.25656/01:4148

Nohl, A.-M. (2013a). Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 271–293). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_12

Nohl, A.-M. (2013b). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7

Nohl, A.-M. (2020). Einleitung: Rekonstruktive Erziehungsforschung. In A.-M. Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 1–13). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28126-7_1

Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267–336). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oevermann, U. (2003). Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung? *Pädagogische Korrespondenz*, *16* (30), 54–70. https://doi.org/10.25656/01:8396

Oevermann, U. (2004a). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven* (S. 155–182). Stuttgart: Lucius & Lucius. https://doi.org/10.1515/9783110511246-011

Oevermann, U. (2004b). Über den Stellenwert der gesetzlichen Schulpflicht. Antwort auf meine Kritiker. *Pädagogische Korrespondenz*, *17* (32), 74–84. https://doi.org/10.25656/01:8050

Oevermann, U. (2006). Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen …* (2. Aufl., S. 69–92). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90221-0_4

Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4

Oevermann, U. (2013). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3. Aufl., S. 119–147). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19881-1_6

Oevermann, U. (2014). Sozialisationsprozesse als Dynamik der Strukturgesetzlichkeit der ödipalen Triade und als Prozesse der Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung. In D. Garz & B. Zizek (Hrsg.), *Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte* (S. 15–69). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03539-6_2

Oliveira, A. W., Akerson, V. L., Colak, H., Pongsanon, K. & Genel, A. (2012). The Implicit Communication of Nature of Science and Epistemology During Inquiry Discussion. *Science Education*, *96* (4), 652–684. https://doi.org/10.1002/sce.21005

Ophardt, D. (2006). *Professionelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess* (Dissertation, Freie Universität Berlin). Freie Universität Berlin, Berlin. https://doi.org/10.17169/refubium-14716

Ophardt, D. & Thiel, F. (2017). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 245–266). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_11

Ortmann, G. (2003). *Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ortmann, G. (2004). *Als Ob. Fiktionen und Organisationen*. Wiesbaden: Springer VS.

Oser, F. & Althof, W. (1993). Trust in Advance: On the Professional Morality of Teachers. *Journal of Moral Education*, *22* (3), 253–275. https://doi.org/10.1080/0305724930220306

Pallesen, H. & Matthes, D. (2020). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte.": (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *9* (1), 95–109. https://doi.org/10.3224/zisu.v9i1.08

Panjvani, C. (2008). Rule-Following, Explanation-Transcendence, and Private Language. *Mind*, *117* (466), 303–328. https://doi.org/10.1093/mind/fzn041

Paris, R. (2009). Die Autoritätsbalance des Lehrers. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Autorität* (S. 37–63). Paderborn: Schöningh.

Parsons, T. (1951). *The Social System*. London: Free Press of Glencoe.

Pauli, C. (2010). Klassengespräche – Engführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (S. 145–161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pfitzner, M. & Schoppek, W. (2000). Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler – eine empirische Untersuchung. *Unterrichtswissenschaft*, *28* (4), 350–378. https://doi.org/10.25656/01:5478

Pongratz, L. A. (2010). Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. *Pädagogische Korrespondenz*, *23* (41), 63–74. https://doi.org/10.25656/01:8084

Pongratz, L. A. (2013). Selbstführung und Selbstinszenierung. Der ‚Trainingsraum' als gouvernementales Strafarrangement. In R. Mayer, C. Thompson & M. Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst* (S. 75–88). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00465-1_4

Proske, M. (2003). Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht. In D. Nittel & W. Seitter (Hrsg.), *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Zugänge* (S. 143–164). Bielefeld: Bertelsmann.

Proske, M. (2009). Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? *Zeitschrift für Pädagogik*, *55* (5), 796–814. https://doi.org/10.25656/01:4276

Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783110710663

Rabenstein, K. (2007). Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In K. Rabenstin & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 39–60). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4_3

Rabenstein, K. (2017). Zur Verschiebung schulischer Leistungsbewertung. Ethnographische Beobachtungen zu Rückmeldepraktiken im individualisierenden Unterricht. In C. Bünger, R. Mayer, S. Schröder & B. Hoffarth (Hrsg.), *Leistung – Anspruch und Scheitern* (S. 41–60). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven.* (S. 241–258). Weinheim: Beltz Juventa.

Rabenstein, K. & Podubrin, E. (2015). Praktiken individueller Zuwendung in Hausaufgaben und Förderangeboten. Empirische Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen in Ganztagsschulen* (S. 219–263). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6_14

Rabenstein, K. & Strauß, S. (2018). Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 329–346). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9_15

Rambow, R. & Bromme, R. (2000). Was Schöns „reflective practitioner“ durch Kommunikation mit Laien lernen könnte. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 245–263). Innsbruck: Studien-Verlag.

Raufelder, D. (2006). *Die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozeß. Eine Ethnographie* (Dissertation, Freie Universität Berlin). Freie Universität Berlin, Berlin. https://doi.org/10.17169/refubium-4582

Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neuen Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung – Zugänge und Methoden* (S. 109–122). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_8

Rehm, A.-L. (2021). „Das liegt nicht an mir, das liegt an ihm“ – Zeugniskonferenzen und ihre immanente Objektivierungslogik. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (S. 143–158). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7_8

Reichenbach, R. (2007). Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität. *Zeitschrift für Pädagogik*, *53* (5), 651–659. https://doi.org/10.25656/01:4418

Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Renn, J. (2006). *Übersetzungsverhältnisse. Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie*. Weilerswist: Velbrück.

Renn, J. (2012). Was ist rational am impliziten Wissen? Zum theoretischen Status der praktischen Gewissheit zwischen Handlungs- und Gesellschaftstheorie. In J. Loenhoff (Hrsg.), *Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven* (S. 150–175). Weilerswist: Velbrück.

Resh, N. & Dalbert, C. (2007). Gender Differences in Sense of Justice about Grades: A Comparative Study of High School Students in Israel and Germany. *Teachers College Record*, *109* (2), 322–342. https://doi.org/10.1177/016146810710900206

Rheinberg, F. (2014). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schule* (3. Aufl., S. 58–71). Weinheim: Beltz.

Richert, P. (2005). *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchungen zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Richter, S. (2018). *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Richter, S. (2019). *Pädagogische Strafen. Eine Ethnographische Collage*. Weinheim: Beltz Juventa.

Richter, S. & Friebertshäuser, B. (2012). Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, … S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 71–88). Opladen: Budrich.

Roch, A. (2008). Zur Erzeugung und Wirksamkeit von Schülerpräsenz. Eine ritualtheoretische Betrachtung von Notenbekanntgaben. In A. Ittel, L. Stecher, H. Merkens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung. 7. Ausgabe 2007* (S. 181–205). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91087-1_11

Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Intervention* (S. 21–39). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_2

Rotter, C. & Bressler, C. (2019). Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 191–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rotter, C. & Bressler, C. (2022). Immer Ärger mit Noten? Bearbeitung von Herausforderungen der Leistungsbewertung. *Empirische Pädagogik*, *36* (3), 327–342.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, *50* (4), 696–735. https://doi.org/10.2307/412243

Sandring, S. (2013). *Schulversagen und Anerkennung: Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94293-3

Sauerwein, M. N. (2019). Partizipation in der Ganztagsschule – vertiefende Analysen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *22* (2), 435–459. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0844-9

Schäfer, A. & Thompson, C. (2009). Autorität – eine Einführung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Autorität* (S. 7–36). Paderborn: Schöningh.

Scheunpflug, A. (2004). Das Technologiedefizit. Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 65–87). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schieferdecker, R. (2016). *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse*. Opladen: Barbara Budrich.

Schmidt, R. (2004). *Schülermitbeteiligung im Fach Geschichte* (Dissertation, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle/Saale. https://doi.org/10.25673/3508

Schönbächler, M.-T. (2006). Inhalte von Regeln und Klassenmanagement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *28* (2), 259–273. https://doi.org/10.25656/01:4149

Schroeder, M. (2008). *Being for. Evaluating the Semantic Program for Expressivism*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199534654.001.0001

Schweer, M. K. W. (2014). Lehrer-Schüler-Verhältnis. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 251–255). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Scott, P. H., Mortimer, E. F. & Aguiar, O. G. (2006). The Tension Between Authoritative and Dialogic Discourse: A Fundamental Characteristic of Meaning Making Interactions in High School Science Lessons. *Science Education*, *90* (4), 605–631. https://doi.org/10.1002/sce.20131

Seidel, T. (2014). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 781–806). Münster: Waxmann.

Seidel, T. & Prenzel, M. (2006). Stability of Teaching Patterns in Physics Instruction: Findings from a Video Study. *Learning and Instruction*, *16* (3), 228–240. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.03.002

Seidel, T., Rimmele, R. & Prenzel, M. (2003). Gelegenheitsstrukturen beim Klassengespräch und ihre Bedeutung für die Lernmotivation. Videoanalysen in Kombination mit Schülerselbsteinschätzungen. *Unterrichtswissenschaft*, *31* (2), 142–165. https://doi.org/10.25656/01:6776

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational researcher*, *15* (2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, *18* (2), 315–333. https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.09

Stigler, J. W., Gonzales, P. A., Kawanaka, T., Knoll, S., Serrano, A., Derghazarian, E., … Kersting, N. (1999). *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth-Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States*. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.

Streckeisen, U. (2012). Fördern, Auslesen, Vertrauen. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung vor dem Hintergrund einer Fallanalyse. In C. Nerowski, T. Hascher, M. Lunkenbein & D. Sauer (Hrsg.), *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik* (S. 189–199). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90751-2

Streeck, J. (1979). *Sandwich. Good for you.* – Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule. In J. Dittmann (Hrsg.), *Arbeiten zur Konversationsanalyse* (S. 235–257). Tübingen: Niemeyer.

Tabak, I. & Baumgartner, E. (2004). The Teacher as Partner: Exploring Participant Structures, Symmetry, and Identity Work in Scaffolding. *Cognition and Instruction*, *22* (4), 393–429. https://doi.org/10.1207/s1532690Xci2204_2

Tenorth, H.-E. (2010). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (5. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Terhart, E. (2000). Schüler beurteilen – Zensuren geben: Wie Lehrerinnen und Lehrer mit einem leidigen, aber unausweichlichen Element ihres Berufsalltags umgehen. In S.-I. Beutel & W. Vollstädt (Hrsg.), *Leistung ermitteln und bewerten* (S. 39–50). Hamburg: Hoffmann & Helbig.

Terhart, E. (2014). Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 883–904). Münster: Waxmann.

Thornborrow, J. (2002). *Power talk. Language and interaction in institutional discourse*. Harlow: Longman.

Tiffany, E. (2007). Deflationary Normative Pluralism. *Canadian Journal of Philosophy Supplementary Volume*, *33*, 231–262. https://doi.org/10.1353/cjp.0.0076

Twardella, J. (2010). Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der Unterrichtsstörungen. *Pädagogische Korrespondenz*, *23* (42), 87–104. https://doi.org/10.25656/01:8092

Twardella, J. (2012). Pädagogische Autorität. Wie für die empirische Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar gemacht werden kann. *Pädagogische Korrespondenz*, *25* (46), 21–41. https://doi.org/10.25656/01:9915

Tyagunova, T. (2017). *Interaktionsmanagement im Seminar. Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17342-5

Tyagunova, T. & Breidenstein, G. (2016). „Was ist Unterricht?" – Die Perspektive der Ethnomethodologie. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 77–101). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07178-3_4

Unterweger, G. (2019). Der Umgang mit Regeln in zwei sozioökonomisch kontrastierenden Schulklassen (Regeln im Schulalltag II). In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 67–88). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2_4

van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92813-5

Vanderstraeten, R. (2001). The School Class as an Interaction Order. *British Journal of Sociology of Education*, *22* (2), 267–277. https://doi.org/10.1080/01425690120054876

Vanderstraeten, R. (2003). An Observation of Luhmann's Observation of Education. *European Journal of Social Theory*, *6* (1), 133–143. https://doi.org/10.1177/1368431003006001420

Vanderstraeten, R. (2006). Die Unwahrscheinlichkeit der pädagogischen Kommunikation. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven* (S. 95–112). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90358-3_5

Wagner, H.-J. (1998). *Eine Theorie pädagogischer Professionalität*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wedgwood, R. (2009). The „Good" and the „Right" Revisited. *Philosophical Perspectives*, *23*, 499–519.

Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching. Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Weitkämper, F. (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24483-5

Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler: Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839420539

Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF Sequence: A Proposal for the Articulation of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom. *Linguistics and Education*, *5* (1), 1–37. https://doi.org/10.1016/S0898-5898 (05)80001-4

Wenzl, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04726-9

Wenzl, T. (2015). „The work of doing nothing" – Zurückhaltung als strukturelle Notwendigkeit im Umgang mit Unterrichtsstörungen. *falltiefen*, *1*, 11–14.

Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.

Wernet, A. (2005). Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 125–144). Wiesbaden: Springer VS.

Wernet, A. (2018). Entgrenzung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 240–256). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M. & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht: Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *48* (4), 171–183. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000159

Wiechmann, J. (2004). Das Methodenrepertoire von Lehrern – ein aktualisiertes Bild. In M. Wosnitza, A. Frey & R. S. Jäger (Hrsg.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 320–335). Landau: Empirische Pädagogik.

Wittgenstein, L. (1953/2009). *Philosophische Untersuchungen – Philosophical Investigations* (4. Aufl.; P. M. S. Hacker & J. Schulte, Übers.). Oxford: Wiley-Blackwell.

Wollenweber, K. U. (2013). *Evaluation des Trainingsraum-Programms. Umsetzung des Programms an Schulen und dessen Auswirkungen auf die Aufmerksamkeit und das Störverhalten von Schülern, ihre Einschätzung des Schul- und Klassenklimas sowie auf die Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften* (Dissertation, Universität Flensburg). Universität Flensburg, Flensburg. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201401132972

Woolfolk Hoy, A. & Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, And Contemporary Issues* (S. 181–219). Mawah: Lawrence Erlbaum Associates.

Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7

Ziegenspeck, J. W. (Hrsg.). (1999). *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ziegler, C. (2009). *Partizipation der Schüler im naturwissenschaftlichen Fachunterricht*. Opladen: Barbara Budrich.

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

klinkhardt forschung

Die Beziehung von Lehrperson und Lernenden kennzeichnet eine komplexe Asymmetrie. Sie gilt als konstitutiv für die pädagogische Beziehung, aber auch als von der Lehrkraft zu bearbeitendes Handlungsproblem. Diese rekonstruktive Studie untersucht den habitualisierten Umgang von Lehrkräften mit der Asymmetrie in der Interaktion mit Lernenden. Sie schlägt eine heuristische Konzeption der asymmetrischen Beziehungsstruktur in ihrer Mehrdimensionalität vor und nimmt anhand mittels Dokumentarischer Methode ausgewerteter Gruppendiskussionen die habitualisierten Orientierungen und konjunktiven Erfahrungen von Lehrkräften zur Asymmetriegestaltung in den Blick. Die Ergebnisse werfen weiterführende Fragen zur Auseinandersetzung von Lehrkräften mit der Asymmetrie der pädagogischen Beziehung wie auch metatheoretische Fragen zur Konzeption habitualisierter Orientierungen von Lehrkräften auf.

Die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung' versammelt gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode.



Der Autor

Christoph Bressler, Dr. phil., ist seit 2015 als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Pädagogische Professionsforschung an der Universität Duisburg-Essen tätig. Zuvor hat er Philosophie und Mathematik für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Hamburg studiert. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Schul- und Lehrkräfteforschung, speziell die Forschung zu pädagogischer Professionalität und pädagogischen Beziehungen, sowie die Dokumentarische Methode.

978-3-7815-2564-1

